

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Repositorio Institucional del ITESO

rei.iteso.mx

Departamento de Estudios Socioculturales

DESO - Tesis Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura

2004-09

Sistematización analítica de la oferta de posgrados de comunicación en América Latina

Bustamante-Farías, Óscar D.

Bustamante-Farías, O. (2004). Sistematización analítica de la oferta de posgrados de comunicación en América Latina. Tesis de maestría, Maestría en Comunicación con especialidad en Difusión de la Ciencia y la Cultura. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/2355>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:

<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

**Reconocimiento de validez oficial, acuerdo SEP No. 15018
Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976**

**DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN DIFUSIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA**



SISTEMATIZACIÓN ANALÍTICA DE LA OFERTA DE POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

**Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Comunicación
con Especialidad en Difusión de la Ciencia y la Cultura
presenta**

Lic. Óscar Bustamante Farías

Director de tesis: Dr. Guillermo Orozco Gómez

Tlaquepaque, Jalisco, Septiembre 2004

A Paulina y Leonor

ÍNDICE

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	5
INTRODUCCIÓN	9
 PARTE I: MARCOS DE REFERENCIA DE LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA.	
 1.- LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN EL CAMPO ACADÉMICO LATINOAMERICANO: UN DEBATE PENDIENTE	
1.1.- Antecedentes.	17
1.1.1- Felafacs y los “programas fundadores”: diagnóstico, problemática y recomendaciones	17
1.1.2- Reuniones Nacionales de Posgrado (1989-2001): estrategias para la legitimación del campo académico de la Comunicación en México..	24
1.1.3- Vida y obra de Compós en Brasil	30
1.2.- Cobertura y tratamiento de los posgrados de Comunicación en tres revistas académicas.	
1.2.1- Selección de las publicaciones	33
1.2.2- Presentación del <i>corpus</i> y categorías de análisis	34
1.2.3.- Análisis de cobertura y tratamiento	40
1.3.- Los posgrados de Comunicación en la reflexión de dos investigadores latinoamericanos: Raúl Fuentes Navarro (México) y Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Brasil)	43
2.- LA INTERSECCIÓN ESTRUCTURAL DE LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN	52
2.1.- ¿La nueva universidad para el siglo XXI?	
2.1.1- La posición de la Unesco	56
2.1.2- La posición del Banco Mundial (BM)	60
2.1.3- La posición del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	64
2.1.4- La Educación Superior y la Organización Mundial de Comercio (OMC)	67
2.2.- Los escenarios de la educación superior en América Latina.	
2.2.1- Escenario 1: de la “gran transformación” a la reforma incipiente	71
2.2.2- Escenario 2: los años noventa y sus temas críticos	74
2.2.3- Escenario 3: el baremo de la calidad	77
2.2.4- ¿Escenario futuro?	85
2.3.- El posgrado y la investigación científica en América Latina.	
2.3.1- Políticas de apoyo a la investigación y el posgrado	95
2.3.2- Sistemas nacionales de posgrado: Argentina, Brasil, Chile y México	100

PARTE II: SISTEMATIZACIÓN DE LA OFERTA DE POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA.

1.- PRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS	108
2.- MAESTRÍAS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA (82)	
Argentina	110
Bolivia	116
Brasil	118
Chile	127
Colombia	130
Costa Rica	131
Cuba	133
Ecuador	134
México	135
Perú	146
Puerto Rico	148
República Dominicana	149
Uruguay	150
Venezuela	151
3.- DOCTORADOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA (23)	
Argentina	153
Brasil	155
Cuba	162
México	163

PARTE III: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

1.- DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA	168
2.- CONCLUSIONES	192
BIBLIOGRAFÍA	201

ANEXOS

1.- LA PREGUNTA POR INTERNET. UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA.	
2.- “EN EL POSGRADO SE PUEDE DAR FORMA AL ROL INTELECTUAL DEL COMUNICADOR”. ENTREVISTA A JESÚS MARTÍN-BARBERO.	

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

Abecom: Asociación Brasileña de Escuelas de Comunicación
ACE: Consejo Educativo Norteamericano
AGCS: Acuerdo General de Comercio y Servicios (OMC)
AL: América Latina
Alaic: Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación
Anuiés: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
Aucc: Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias de Canadá
Auprica: Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica

BM: Banco Mundial
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

CADEC: Centro Avanzado de Comunicación Eulalio Ferrer (México)
Capes: Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Brasil)
CCA: Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior
Cepal: Comisión Económica para América Latina
Chea: Consejo de Acreditación de la Educación Superior de Estados Unidos
Ciespal: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina
CII: Corporación Interamericana de Inversiones (BID)
Ciies: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (México)
CNAP: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (Chile)
CNPq: Consejo Nacional de Desarrollo Tecnológico (Brasil)
Compós: Asociación Nacional de Posgrados de Comunicación (Brasil)
Conacyt: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México)
Conaes: Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Brasil)
Conap: Comisión Nacional de Posgrados (Chile)
Coneau: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)
Coneicc: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (México)
Conicet: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
Conicyt: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Chile)
Copaes: Consejo para la Acreditación de La Educación Superior (México)
CSE: Consejo Superior de Educación (Chile)
CSUCA: Consejo Superior Universitario Centroamericano

DECS: Departamento de Estudios de la Comunicación Social (U.deG-México)

ECA-USP: Escuela de Comunicación y Artes-Universidad de Sao Paulo (Brasil)
Enade: Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (Brasil)
Epeaus: Entidades Privadas de Evaluación y Acreditación (Argentina)
EUA: Asociación de Universidades Europeas

Fapesp: Fundación de apoyo a la investigación del estado de Sao Paulo (Brasil)
Felafacs: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social
Fimpes: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (México)
Finep: Financiadora de Estudios y Proyectos (Brasil)
FMI: Fondo Monetario Internacional
FNDCT: Fondo Nacional de Desarrollo de Ciencia y Tecnología (Brasil)
Fomin: Fondo Multilateral de Inversiones (BID)
Fondecyt: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Chile)
Fondef: Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (Chile)
Fontec: Fondo Nacional de Desarrollo Tecnológico y Productivo (Chile)

I+D: investigación y desarrollo
IES: Instituciones de Educación Superior
Iesalc: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
ILCE: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
Indices: Indicadores, números y datos sobre las instituciones y cursos de educación superior (CSE-Chile)
Inep: Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Brasil)
Ininco: Instituto de Investigaciones de la Comunicación (UCV-Venezuela)
Intercom: Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios en Comunicación
Isced: International Standard Classification of Education (Unesco)
ITESM: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (México)
ITESO: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (México)

LDB: Ley de Directrices y Bases de la Educación (Brasil). También llamada Ley “Darcy Ribeiro”.
Loce: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Chile)
LUZ: Universidad del Zulia (Venezuela)

MEC: Ministerio de Educación (Brasil)
Mecesup: Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (Chile)
Mercosur: Mercado Común del Sur.

NTIC: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
Nupem: Núcleo de Investigación sobre el Mercado de Trabajo-Universidad de Sao Paulo (Brasil)

Ocde: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA: Organización de Estados Americanos
OMC: Organización Mundial de Comercio

PIB: Producto Interno Bruto
Piresc: Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (CSUCA)
PFPN: Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (México)

Pifop: Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (México)
PNP: Padrón Nacional de Posgrado (México)
PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile
PUCP: Pontificia Universidad Católica del Perú
PUCRIO: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil)
PUCRS: Pontificia Universidade Católica do Río Grande do Sul (Brasil)

RME: Reunión de Ministros de Educación (Mercosur)
Red Siid: Red de Sistemas de Información Documental (CSUCA)

SEM: Sector Educativo Mercosur
SEP: Secretaría de Educación Pública (México)
SES: Sistemas de Educación Superior
Sesic: Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (México)
SESu: Secretaría de Educación Superior (Brasil)
Sicar: Sistema de carreras y posgrados regionales (CSUCA)
Sicevaes: Sistema de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (CSUCA)
Sinaes: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Brasil)
SNC: Sistema Nacional de Creadores (México)
SNI: Sistema Nacional de Investigadores (México)

TBES: Tasa Bruta de Educación Superior

UAA: Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)
UACH: Universidad Austral de Chile
UAM: Universidad Autónoma Metropolitana (México)
UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
UASB: Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia/Ecuador)
UBA: Universidad de Buenos Aires (Argentina)
UCES: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (Argentina)
UCR: Universidad de Costa Rica
UCU: Universidad Católica de Uruguay
UCV: Universidad Central de Venezuela
UCAB: Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)
UdeG: Universidad de Guadalajara (México)
UDP: Universidad Diego Portales (Chile)
Udual: Unión de Universidades de América Latina
UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Brasil)
UFBA: Universidade Federal da Bahia (Brasil)
UFF: Universidade Federal Fluminense (Brasil)
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
UFRO: Universidad de la Frontera (Chile)
UI: Universidad Intercontinental (México)
UIA: Universidad Iberoamericana (México)
UM: Universidad de Morón (Argentina)

UMESP: Universidade Metodista de Sao Paulo (Brasil)
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
UNAPEC: Universidad APEC (República Dominicana)
UNED: Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica)
Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESP: Universidade Estadual Paulista (Brasil)
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
UNIMAR: Universidade de Marilia (Brasil)
UNIP: Universidade Paulista (Brasil)
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
UNIVA: Universidad del Valle de Atemajac (México)
UNLP: Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
UNMSM: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
UNR: Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
USAL: Universidad del Salvador (Argentina)
USB: Universidad Simón Bolívar (México)
USMP: Universidad de San Martín de Porres (Perú)
USP: Universidade de Sao Paulo (Brasil)
UPR: Universidad de Puerto Rico
UV: Universidad Veracruzana (México)

INTRODUCCIÓN

1.- POR QUÉ Y PARA QUÉ UNA SISTEMATIZACIÓN DE LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN.

Este trabajo se justifica en una evidencia: la pobreza y marginalidad del debate en torno a los posgrados de Comunicación al interior del campo académico latinoamericano. A más de 30 años de la apertura de las primeras maestrías (ECA-USP, de Brasil en 1972, sólo por mencionar a la decana), y un crecimiento notable de la oferta de programas durante la última década, en la que participan un buen número de instituciones de educación superior (IES) de diferentes países, la formación de cuarto nivel en Comunicación no representa un objeto de estudio relevante en la producción científica, o un motivo para emprender iniciativas de diagnóstico y reflexión por parte de las asociaciones académicas y científicas, similares a las desarrolladas a mediados de la década ochenta.

La pobreza y marginalidad aludida, parece coincidir también con el diagnóstico de dos investigadores latinoamericanos tras interrogarse sobre cómo se ha traducido en el campo académico la preocupación por los diversos contextos de producción de su discurso científico. “A nuestra manera de ver, en un enorme interés por el contexto social o macrosocial de la producción científica, un escaso interés por el contexto institucional y un creciente interés por el contexto discursivo” (Vassallo de Lopes y Fuentes Navarro, 2001).

Dicho escaso interés sobre el contexto institucional, precisamente, recae en los posgrados de Comunicación, a pesar de su importancia reconocida como espacios de organización y legitimación social de la investigación académica. Los posgrados, por ejemplo, no representan una temática apreciada dentro de las revistas académicas latinoamericanas, no ocupan un lugar importante en la bibliografía sistematizada, y muchas veces, como se ha podido comprobar empíricamente, no existe al interior de los propios países conocimiento respecto del total de su oferta. La excepción que viene a confirmar esta regla es Brasil que, como se verá en este trabajo, constituye un caso ejemplar de estructuración científica de sus estudios de posgrado.

Consecuencia de esta pobreza y marginalidad que rodea a los posgrados de Comunicación, es que los interesados en su conocimiento nos enfrentamos hoy a un reducido y disperso número de antecedentes en el contexto latinoamericano. Antecedentes que, sobre todo, dan cuenta de un “debate pendiente”, de una reflexión seria y profunda la cual parece haber quedado a medio camino, pero vigente en cuanto a sus planteamientos más de fondo. Entre ellos, por cierto, la pregunta por el sentido de los posgrados.

Si se desea, por lo tanto, reactivar dicho debate, propósito último de este trabajo, se debe comenzar necesariamente por saber “cuántos son” como se preguntaba Luis Torres, académico de la universidad Arcis (Santiago de Chile) en 1988, no sin cierta molestia ante lo que consideraba ya entonces una proliferación de maestrías y doctorados. Pero a la vez, se requiere incorporar al diagnóstico las nuevas condiciones que presentan dos sistemas estratégicos para los posgrados: la educación superior y los sistemas de ciencia y tecnología, expresados en sus políticas de apoyo y fomento a los estudios de cuarto nivel.

La pregunta que surge del anterior diagnóstico, es la siguiente: ¿qué características presenta actualmente la oferta de posgrados de Comunicación en América Latina?. Se aclara desde ya que dicha oferta alude únicamente a los niveles de Maestría y Doctorado, no así a la Especialización, por cuanto aquellos representan, al menos en teoría, los programas formativos orientados a la reproducción endógena del campo académico de la Comunicación, y sobre los que hay disponibles antecedentes de diagnóstico y reflexión en el nivel regional.

Para responder a esta pregunta, se trazan los siguientes objetivos:

1.- Objetivo general: ofrecer una sistematización, lo más acabada posible, que dé cuenta del panorama actual de la oferta de posgrados de Comunicación (maestrías y doctorados) impartidas en las IES latinoamericanas y disponibles en Internet.

2.- Objetivos específicos:

- recuperar los principales aspectos del debate en torno a la formación de posgrados al interior del campo académico latinoamericano;
- vincular el desarrollo actual de los posgrados de Comunicación con las transformaciones operadas en los sistemas de educación superior de América Latina en las últimas décadas, así como de las políticas de apoyo a la investigación científica.

Tres Partes articulan el trabajo de sistematización. La primera de ellas está integrada por dos marcos de referencia que sirven de contexto al desarrollo de la oferta de posgrados de Comunicación en América Latina.

El primer marco de referencia ofrece una reconstrucción del debate en torno a los posgrados de Comunicación al interior del campo académico latinoamericano. Para ello se recuperan las iniciativas de diagnóstico y reflexión impulsadas por Felafacs durante la década ochenta, a partir de la experiencia de los “programas fundadores” en la región. En segundo lugar, se resumen dos experiencias de consolidación y estructuración científica de los estudios de posgrado, en México y Brasil respectivamente. Un análisis de cobertura y tratamiento de la temática de los posgrados en tres revistas académicas, es el objeto de la tercera sección, para luego concluir con las más recientes propuestas relativas a los posgrados de dos investigadores latinoamericanos que han dedicado parte de su producción al estudio de los procesos constitutivos del campo académico.

En el segundo marco de referencia se presenta un análisis relativo a la intersección estructural de los posgrados de Comunicación, dada su condición de subsistema de la educación superior, así como de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, siendo en ambos casos objeto de política pública. De ese modo, y en primer lugar, se resumen los principales documentos de reforma a la educación superior de la década noventa, en el nivel mundial y regional, con especial énfasis en las propuestas alusivas a la investigación y al posgrado. En segundo lugar, se realiza un análisis de los diferentes escenarios de la educación superior en América Latina que se han ido configurando desde comienzos de la década ochenta. Especial interés se otorga a la descripción del proceso expansivo del sistema de educación superior latinoamericano, así como a la sensible y problemática reforma dirigida al establecimiento de sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de instituciones y programas académicos. En una tercera sección, en tanto, se describen históricamente los sistemas de posgrado e investigación científica de cuatro países latinoamericanos que más han avanzado al respecto: Argentina, Brasil, Chile y México.

La Parte II de este trabajo se inicia con la presentación de las categorías descriptivas utilizadas para la sistematización de las ofertas de posgrado. Categorías elaboradas siguiendo dos criterios: una, que coincidan con la formulación estandarizada de la oferta académica difundida por Internet; dos, que faciliten un análisis descriptivo de la sistematización a la luz de los marcos referenciales ofrecidos en la Parte I. Las categorías, a su vez, son presentadas a partir de una ficha-tipo utilizada para cada programa. A continuación, es ofrecido el producto central de este trabajo, cual es la sistematización de los posgrados de Comunicación latinoamericanos, según nivel académico. En primer lugar, son sistematizados 82 programas de Maestría ofertados por instituciones de educación superior (IES), siguiendo un orden alfabético. Dentro de cada país, y cuando corresponda, las ofertas se presentan en orden cronológico. Igual criterio es utilizado en el caso de los 23 programas de Doctorado.

La Parte III, por lo tanto, se inicia con un análisis descriptivo del panorama regional de la posgraduación en Comunicación, y en correspondencia con las categorías establecidas para tal efecto. Insisto desde ya en lo siguiente: dicho análisis se centra en una perspectiva latinoamericana antes que nacional, nivel en el cual pervive un desconocimiento de la oferta de posgrados de Comunicación. A modo de cierre (provisorio, necesariamente), se apuntan algunas conclusiones orientadas a responder la pregunta generadora de este trabajo. Conclusiones que, a su vez, adquieren la forma de nuevas preguntas dirigidas a reactivar el debate pendiente en torno a la oferta de posgrados de Comunicación en América Latina.

Dos anexos, por último, son incluidos en este trabajo. El primero de ellos, titulado “La pregunta por Internet”, corresponde a una reflexión de orden metodológico motivada por la intensa experiencia de búsqueda en la Red para el desarrollo de la sistematización de los posgrados. Dicha reflexión, parte de la siguiente premisa: “el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que es empleado” (Vassallo de Lopes, 1999). El segundo anexo, corresponde a una entrevista sostenida con Jesús Martín-Barbero en Bogotá, en la que se repasa su experiencia (académica y gestora) en diferentes posgrados latinoamericanos, a partir de cuatro dimensiones de análisis allí propuestas.

Sólo me resta agregar un deseo sobre el futuro de esta sistematización. Deseo que, aun siendo personal, formularé con las palabras más sensatas para expresar el sentido colectivo de un esfuerzo de este tipo. Pues, como bien dice Raúl Fuentes,

su valor no reside en sí misma, sino en los usos que se hagan de ella.

2.- ALGUNAS DEFINICIONES.

Utilizado profusamente en mucha literatura académica, y casi siempre con bajo grado de precisión, diré que para efectos de este trabajo, el término *campo académico de la Comunicación*, refiere a lo siguiente. En primer lugar, corresponde a “un conjunto de instituciones de nivel superior destinadas al estudio y la enseñanza de la comunicación, y donde se produce la teoría, la investigación y la formación universitaria de las profesiones de comunicación” (Vassallo de Lopes, 2001a). De esta definición, se desprenden tres subcampos: el científico, implicado en prácticas de producción de conocimiento; el educativo, que se define por prácticas de reproducción de ese conocimiento, y el profesional, caracterizado por prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos variados con el mercado de trabajo (p.44).

Siguiendo ahora el modelo de estructuración científica desarrollado por Raúl Fuentes (1998) y referido a la “emergencia” del campo académico de la Comunicación en México, “los programas de enseñanza e investigación son los principales productos objetivos de la institucionalización, entendida como *organización social* del campo académico de la comunicación” (Fuentes, 1998, p.87). Desde un punto de vista teórico, cual es el que le otorga validez al modelo para un enfoque regional, “se considera a la *institucionalización* en programas de enseñanza e investigación como la manifestación más objetiva de la constitución de un campo académico, en la medida en que de esa manera las instancias del poder social asignan y reconocen un *lugar* específico a la producción y reproducción del conocimiento y a la formación profesional en un área determinada, e implícita o explícitamente definen la *orientación* y el *sentido* (función social) que el trabajo sobre dicha área en dicho lugar deberá cumplir para reforzar su legitimidad” (p.88).

Aunque me parece que las definiciones son suficientemente claras y precisas, diré que lo científico, lo educativo y lo profesional son tres funciones que condicionan la oferta de los posgrados de Comunicación, dada su pertenencia al campo académico, al tiempo que la organización social y la institucionalización son propiedades que los posgrados integran, en tanto programas de enseñanza e investigación.

Un segundo término que creo importante de precisar refiere esta vez a los *posgrados*. En América Latina, no son pocos los sistemas de educación superior (SES) que incluyen en su legislación definiciones respecto a la formación de cuarto nivel. Así, por ejemplo, la Normativa General de los estudios de posgrado del Consejo Nacional de Universidades en Venezuela (publicada 24 de febrero de 2000) señala respecto a la función y el producto final de maestrías y doctorados:

- los estudios de Maestría comprenderán un conjunto de asignaturas y de otras actividades organizadas en un área específica del conocimiento, destinadas al análisis profundo y sistematizado de la misma y a la formación metodológica para la investigación. El Trabajo de Grado será un estudio que demuestre el dominio de los métodos de investigación propios del área del conocimiento respectivo (artículos 16 y 17);
- los estudios de Doctorado tienen por finalidad la capacitación para la realización de trabajos de investigación originales, que constituyan aportes significativos al acervo del conocimiento en un área específica del saber. Estos estudios conducen a la obtención del grado de Doctor. La tesis doctoral debe constituir un aporte relevante a la ciencia, la tecnología, o a las humanidades y reflejar la formación científica del autor (artículos 18 y 19).

Por su parte, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) de Argentina, define y reconoce los siguientes tipos de carreras de posgrado:

- Maestría: tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. El trabajo final, proyecto, obra o tesis debe demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso;

-
- Doctorado: tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurarse en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales deben estar expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual.

Bastan estos dos ejemplos para establecer la coincidencia normativa (matices más matices menos), respecto al “deber ser” de los estudios de maestría y doctorado, expresado en la función y aporte con relación al campo académico de origen. Función además, que los distingue entre sí pero sobre todo de las especializaciones, una tercera modalidad de los posgrados cuya orientación es eminentemente profesional.

Según el investigador colombiano Ricardo Lucio, sin embargo, “la clasificación en especializaciones, maestrías y doctorados resulta a veces un poco formal, puesto que dentro de una misma denominación se pueden encontrar programas que cumplen con funciones o son expresión de políticas muy diferentes” (Lucio, 2002, p.334). Una clasificación más apropiada a su juicio, e inferida de estudios de caso, es aquella que distingue entre:

- posgrados de buena calidad de investigación, que producen conocimientos científicos y tecnológicos relevantes. Pertenecen a este grupo algunas maestrías y buena parte de los doctorados;
- programas de especialización que forman en aspectos novedosos y muy tecnificados del ejercicio profesional. Pertenecen a este grupo las mejores especializaciones, cierto tipo de maestrías e, inclusive, algunos doctorados;
- posgrados “de consumo”, cuya labor se centra en la “transmisión” de unos conocimientos apenas algo más especializados que los del pregrado, y atraen una clientela que busca fundamentalmente un título. Pertenecen a este grupo muchas de las especializaciones y maestrías surgidas a raíz de los procesos expansionistas de la educación superior (pp.334-335).

Para este trabajo, tanto la definición normativa como la clasificación empírica revisten importancia en la medida que señalan una divergencia de ambos niveles: por un lado, el “deber ser” impuesto a la oferta de posgrados y, por otro, su puesta en práctica por parte de las numerosas y diversas IES latinoamericanas. Consideración que debe ser tomada en cuenta para un trabajo de este tipo.

3.- UNA COINCIDENCIA AFORTUNADA: BREVE CRÓNICA METODOLÓGICA.

Este trabajo nació de una pregunta por el imaginario de los posgrados. Un imaginario que, a decir de Cornelius Castoriadis, no remite a lo ilusorio, lo etéreo o lo especular, “sino más bien a la imaginación en su capacidad creativa: el imaginario social es eminentemente creación” y participa, en ese sentido, del proceso de institución de lo social.

Concebida como un estudio de caso, a partir de la propuesta de diseño metodológico de Robert K. Yin, la investigación se enfocaría en la experiencia de la Maestría en Comunicación con especialidad en difusión de la ciencia y la cultura (MCDCC), para desde allí inferir algunas conclusiones pertinentes a otros posgrados de Comunicación latinoamericanos, sobre todo aquellos de mayor simetría con el Iteso.

Por entonces, me encontraba cursando el segundo semestre de esta Maestría, que se me presentaba tan compacto como el anterior. Digo compacto para referir básicamente a una cuestión: mismos profesores, misma intensidad/densidad en el aprendizaje, y por lo tanto, la sensación de ir avanzando en bloque dentro del proceso formativo. Una sensación, si se me permite, similar a la metáfora de José Saramago en su novela “La balsa de piedra”: una península que se despega de un continente y navega con rumbo incierto pero sin miedo a zozobrar pues lo hace sobre tierra firme.

Cursaba el segundo semestre, repito, y tanto Metodología (continuación de Crónica: nuevas formas de narrar el mundo), Teoría Sociocultural I (continuación de Teoría Sociocultural II), así como Medios de Difusión: ciencia, cultura y sociedad (segunda versión del curso homónimo) configuraban un sólido y vigoroso bloque formativo, a la vez que una experiencia vital sin precedentes. Dicho semestre además, finalizó con un seminario intensivo sobre “Políticas culturales de comunicación”, dictado por Jesús Martín-Barbero, quien a su vez retornaba a Colombia, tras dos años de permanencia en Guadalajara.

Recuerdo el genuino asombro una vez terminado el segundo semestre y, lo digo sin rubor, “saboreaba” mis calificaciones: ¡¡había completado la mitad de los créditos del plan de estudios montado sobre el aludido bloque formativo equivalente al 80% de todo el ciclo!!; ¡¡había transitado por ocho cursos pero me había enfrentado tan sólo a cuatro profesores-autores¹ de la Maestría de diez posibles, en caso de haber realizado un recorrido distinto!!. Lo notable, en todo caso, es que se había gestado en mí una identidad académica respecto a los estudios de Comunicación que me otorgaba seguridad (más una inexplicable convicción) para emprender el estudio de caso y dar inicio a mi primera investigación en este campo. Dicha mezcla de “vagas certezas” se expresó entonces en la redacción de un protocolo que, a decir de mi asesor, perfilaba satisfactoriamente el estudio.

Fue entonces que sobrevino el cambio. Tras largos dos meses de vacaciones, dedicados a tareas de síntesis y planificación del estudio de caso y lo que restaba de la Maestría, así como a la adaptación a un verano muy diferente a los del Cono Sur, se dio inicio al tercer semestre. Para resumir aquella experiencia de reencuentro, aunque exagerándola, diré que la MCDCC había desaparecido. O al menos, se había transfigurado.

Más allá de consideraciones tan legítimas como la afinidad, la admiración, la disposición al debate, o la exigencia de un determinado tipo de servicio educativo (aclaro provenir de una sociedad donde el derecho del consumidor encabeza la lista de los derechos humanos) lo cierto es que la Maestría desplegaba ahora nuevos rostros y facetas (entre ellas, la de su propia dinámica de crecimiento) hasta entonces ignorados por mí, pero que la constituían tanto como aquella idea del bloque formativo *imaginada* durante el primer año. Lo cierto también es que la identidad académica desarrollada en ese período, y aquí va otra exageración, comenzaba a diluirse como si se tratara de un maquillaje provisorio o, para utilizar una aterradora experiencia cotidiana, como cuando uno se mira al espejo y no se reconoce. Recuerdo verme rondando con disimulo los cubículos de antiguos profesores, iniciando conversaciones bajo cualquier pretexto, o incluso redoblando el número de asesorías en las cuales no lograba expresar con claridad lo que para mí ya era evidente: me hallaba incapacitado para realizar el estudio de caso. Dicho en corto, había sido “presa feliz” de mi propio imaginario.

¹ ver entrevista a JMB en los anexos.

A partir de ese reconocimiento, fui llegando paulatinamente a la necesidad de este trabajo de sistematización. Necesidad que, en primer lugar, fue revelada al constatar el poco material que arrojaban las búsquedas sobre los posgrados de Comunicación en el nivel latinoamericano, relegándolos a la trastienda del debate académico. En segundo lugar, por representar la sistematización un intento de definir y precisar mejor a los posgrados como objeto de estudio. Una forma de avanzar en la pregunta respecto a “¿de qué hablamos cuando hablamos de posgrados de Comunicación?”.

En este punto vino en mi ayuda la propuesta de un modelo metodológico reticular para la investigación de Comunicación discutido en clases. Allí, se señala que “el análisis descriptivo envuelve operaciones analíticas de la formación de evidencias empíricas representativas en aquello que se denomina proceso de reconstrucción de la realidad del objeto”. Y se agrega que “la descripción constituye la primera etapa del análisis y que es la interpretación, como su segunda etapa, la que le confiere a la investigación su condición de científicidad. La cuestión es el alcance y validez científica de las investigaciones descriptivas que no atañen a la etapa interpretativa” (Vassallo de Lopes, 1999). Pues bien, con base en dichas consideraciones propongo esta sistematización como un trabajo eminentemente descriptivo que, no obstante sus alcances y limitaciones, aspira a constituirse en insumo válido para posteriores esfuerzos de interpretación.

Existen, por último, otras dos circunstancias que quisiera comentar. La primera de ellas es que la MCDCC, según definición propia, busca articular desde la Comunicación la ciencia y la cultura, dos dimensiones que hasta ahora permanecen divorciadas en sus modos de institucionalización y de percepción social, careciendo de importancia objetiva más allá de la retórica. Condición esta muy similar a la de los posgrados, como ya se adelantó, no obstante el lugar estratégico que ocupan dentro del campo académico al que pertenecen. Ingresar descriptivamente, por lo tanto, al estudio de los posgrados de Comunicación, es también hacerlo a la problemática de las “dos culturas”, a los modos de formulación (reproducción e investigación) de la ciencia y la cultura en tanto objetos de estudio pertinentes dentro de un programa académico y de un proyecto institucional.

La segunda circunstancia es la siguiente: en torno a la MCDCC se reúne un núcleo de los más reconocidos investigadores del campo académico de la Comunicación en México y en el contexto latinoamericano². Núcleo que, en su último libro, Jesús Martín Barbero definiera como “el Grupo de Guadalajara”. Expresión de lo que digo es que buena parte de ellos figuran como profesores invitados en varios posgrados incluidos en esta sistematización. ¿Sus nombres?: Rossana Reguillo Cruz, Guillermo Orozco Gómez, Raúl Fuentes Navarro y el propio Jesús Martín Barbero. A todos ellos, desde ya, mi gratitud por hacer de esta experiencia de búsqueda mayor en la MCDCC una coincidencia afortunada.

Muy especialmente, sin embargo, mi agradecimiento a quien por más de un año fuera asesor de este trabajo, Guillermo Orozco Gómez, a quien no sólo debo el interés por el tema de los posgrados sino un constante apoyo y estímulo que espero saber recompensar en las páginas que siguen.

Óscar Bustamante F.-

² Con esto respondo a las muchas personas que, de cuando en cuando, me insistían en la pregunta de por qué vine a estudiar a Guadalajara.

PARTE I
MARCOS DE REFERENCIA DE LOS POSGRADOS DE
COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

1.- LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN EL CAMPO ACADÉMICO LATINOAMERICANO: UN DEBATE PENDIENTE.

“Creemos que estas cuestiones de la institucionalización científica y académica de la investigación de la comunicación deberían ser objeto más frecuente de papers y de seminarios, que tuvieran como foco central la cuestión de la formación del investigador de la comunicación, comenzando con el lugar de la investigación en nuestros programas de licenciatura y la identificación de la investigación dentro de las políticas de posgrado”

Maria Immacolata Vassallo de Lopes y Raúl Fuentes Navarro

Inscritos, como lo señala el título, en un debate pendiente, intentaré reconstruir los esfuerzos más significativos orientados a producir una reflexión en torno a los posgrados de Comunicación en América Latina dentro del campo académico.

Comenzaré por lo que considero tres antecedentes relevantes de esfuerzos en diferentes espacios y cuyo propósito ha sido tanto diagnosticar y sistematizar como debatir y consolidar la investigación de la Comunicación desde la oferta de posgrados. En segundo lugar, presentaré un análisis de cobertura y tratamiento a estos programas en tres publicaciones reconocidas del campo académico latinoamericano. Por último, me detendré en las propuestas de dos investigadores, una brasileña y otro mexicano, autores también del epígrafe, quienes han dedicado parte de su producción al estudio, regular y sistemático, de los procesos de institucionalización de la investigación en Comunicación en sus respectivos países, y a nivel regional.

1.1.- ANTECEDENTES

1.1.1- Felafacs y los “programas fundadores”: diagnóstico, problemática y recomendaciones.

Entre 1983 y 1985, la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs)¹, una de las asociaciones académicas más importantes de la región, elaboró dos informes de diagnóstico alusivos a la formación de posgrados en América Latina.

El primero de ellos corresponde al **Simpósio Latinoamericano de Estudos de Pós-graduação em Comunicação Social**, realizado en la capital peruana entre los días 7 y 9 de junio de 1983² cuyo objetivo era dar continuidad a la discusión del Seminario de Posgrado de Comunicación Social en América Latina realizado en la Universidad del Valle, Colombia, un año antes³. Los programas asistentes al Simposio fueron:

¹ Fundada en 1981, Felafacs agrupa a más de 300 Facultades y/o Escuelas de Comunicación, pertenecientes a universidades de 21 países de América Latina (www.felafacs.org).

² El Simposio contó con el patrocinio de la Unesco y la Fundación Konrad Adenauer. La Universidad de Lima y la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic), junto a la propia Felafacs, fueron sus organizadores.

³ En dicho Seminario, desarrollado entre el 26 y el 29 de abril de 1982, participaron: Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de Sao Paulo; Instituto Metodista de Enseñanza Superior de Sao Paulo; Universidad de Brasilia; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad

-
- Maestría en Comunicación Social del Instituto Metodista San Bernardo del Campo* en Sao Paulo-Brasil
 - Maestría y Doctorado en Ciencias de la Comunicación de la ECA-USP en Sao Paulo-Brasil
 - Maestría y Doctorado en Comunicación y Semiótica de la Universidad Católica de Sao Paulo (PUCSP)-Brasil
 - Maestría en Comunicación de la Universidad de Brasilia (UnB)-Brasil
 - Maestría y Doctorado en Comunicación Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)-Brasil
 - Maestría en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-México
 - Maestría en Comunicación Social de la Universidad Iberoamericana (UIA)-México
 - Maestría en Políticas y Planificación de la Comunicación Social Latinoamericana de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (Ininco)-Venezuela
 - Maestría en Comunicación Social de la Universidad de Chile-Chile

Otros dos programas fueron consignados en el documento: la Maestría de la Universidad de Puerto Rico, ausente del Simposio, y el posgrado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina⁴. Se anexó, asimismo, un resumen de dos experiencias académicas: la del Taller de Investigación para la Comunicación Masiva (Ticom), en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco de México, y el ante proyecto del programa de Maestría en la Universidad de Lima, Perú⁵.

La descripción realizada para cada posgrado se basó en los siguientes criterios:

- Orientación del programa
- Área de especialización
- Niveles de especialización: grados y/ títulos
- Forma de funcionamiento: estructura curricular, metodología de enseñanza
- Vinculación pregrado-posgrado
- Proyección del posgrado a la comunidad
- Evaluación crítica global de su experiencia.

Partiendo de esta descripción, el informe del Simposio cierra con un conjunto de “Recomendaciones Finales” producto de los acuerdos elaborados en tres comisiones de trabajo:

comisión 1.- Relación posgrado-Sociedad

Tema: ¿Por qué y para qué un posgrado?

- el posgrado debe atender la problemática social de América Latina;

Iberoamericana, y la Universidad Central y el Ininco de Venezuela. Allí también se acordó la realización de este Simposio.

* convertido en la Universidad Metodista de Sao Paulo (UMESP) en 1997.

⁴ Sobre la UNLP el informe señala: “poseía un Doctorado vigente hasta 1982. La Universidad dictó una nueva ordenanza para Magistratura y Doctorado. Por lo tanto se deberá presentar un nuevo proyecto”.

⁵ Vale la pena mencionar, para efectos de la sistematización ofrecida en la Parte II de este trabajo, a las otras universidades asistentes al Simposio pero que entonces no contaban con posgrado: ITESO de Guadalajara, México; Universidad Nacional de Panamá; Universidad Santa María La Antigua de Panamá; Universidad del Valle, Colombia; Universidad Javeriana, Colombia y Universidad Santa María de Arequipa, Perú.

- el posgrado no debe ser un programa remedial o especializante respecto a la licenciatura;
- el posgrado debe formar atendiendo a las demandas sociales y no sólo las provenientes del mercado;
- el posgrado debe formar investigadores en torno al examen de experiencias comunicativas concretas antes que generalistas y denuncias globales.

Tema: Áreas de investigación

- áreas enfocadas a las necesidades de comunicación de América Latina, a los retos planteados por la realidad;
- es necesario el contacto y la colaboración entre las universidades para no repetir esfuerzos;
- incluir áreas como Cultura, Comunicación y Poder, Comunicación y Democracia, Estudios Microsociales.

Tema: Objeto y métodos de investigación:

- hay que priorizar la producción social y la circulación de sentido;
- la información mediatiza cada vez más los discursos sociales. Es una nueva forma política de gestar el espacio;
- el método será interdisciplinar, lo que no significa partir de las disciplinas, sino del objeto-problema.

comisión 2: Objetivos y estructura curricular

- en muchos caso se trata de extensiones de programas de licenciatura mal definidos y deficientemente estructurados;
- los posgrados se apoyan en estructuras académicas y administrativas superadas;
- no se definen con claridad los objetivos que deben guiar la marcha del posgrado;
- la currícula suele fijarse apriorísticamente, con una sobrecarga teoricista dentro de criterios docentes tradicionales;
- por lo general, los programas están desconectados de la realidad nacional y latinoamericana.

Para revertir estas deficiencias, la comisión elabora la siguiente recomendación general: “hacer una reformulación radical de los cursos de posgrado en función de una fisonomía propia y diferenciada. Se debe tener en cuenta, en primer término, la necesidad de que cada posgrado tenga sus propias características, en relación con la universidad de origen y con el medio social en que se inserta”.

comisión 3: Financiamiento y relaciones entre programas de posgrado

- se hace notorio el hecho de la falta de financiamiento en cuanto los programas están basados en su tendencia a la investigación;
- existen ya algunas instituciones interuniversitarias, aunque la relación que ellas coordinan entre los investigadores de la comunicación en América Latina no es la óptima.

De éstas “constataciones esenciales” como señala el informe, se derivan un conjunto de recomendaciones a la Unesco, Felafacs y Alaic para proveer con recursos

económicos, a la vez que iniciativas de vinculación, tanto a programas como investigadores latinoamericanos. Al mismo tiempo, los delegados de los diferentes programas asistentes al Simposio fueron instados a “estudiar la posibilidad de intercambios bilaterales” y a “buscar convenios y relaciones con instituciones no vinculadas a las universidades”.

Dos años más tarde, Felafacs publicó un informe titulado **“La formación profesional de comunicadores sociales en América Latina”** el cual incluía a los niveles de pregrado y posgrado. En esta oportunidad los objetivos, tanto general como específico del posgrado, fueron:

- “contribuir a determinar el estado de la docencia de la comunicación en América Latina, en los niveles de pregrado y posgrado, con base en un estudio descriptivo diagnóstico, que cubra aspectos sobre características, recursos, desarrollo histórico de los programas y orientación de los planes de estudio” (pp.40-41);
- “recolectar, ampliar y clasificar información básica sobre características de las instituciones que imparten programas de posgrado en América Latina” (p.41)⁶

Para su caracterización, a cada programa les fue remitida una encuesta estructurada solicitando información sobre:

- datos generales: carácter de la institución / nombre del programa / título que otorga / requisitos de ingreso / selección de aspirantes / requisitos para obtención del título / alumnos matriculados en 1984
- financiación y becas
- situación de los egresados⁷: total hasta 1984 / campo laboral / tipo de trabajo
- recursos humanos / docentes: número de profesores, formación, actividades y tiempo de dedicación de los docentes
- recursos físicos
- reseña histórica
- estructura del programa: años de duración / división en períodos / metodología de enseñanza / evaluación de alumnos / evaluación de trabajos
- descripción de las disciplinas del plan de estudios
- evaluación del programa: sistema / evaluadores / frecuencia / áreas de evaluación.

De este modo, los posgrados incluidos en el documento fueron:

- Maestría y Doctorado en Ciencias de la Comunicación de la ECA-USP en Sao Paulo-Brasil
- Maestría y Doctorado en Comunicación Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)-Brasil
- Maestría en Comunicación de la Universidad de Brasilia-Brasil
- Maestría en Comunicación Social de la Universidad de Chile-Chile

⁶ En el “Cuestionario de posgrados” que se hizo llegar a las universidades (Anexo 3) se detalla este otro objetivo específico: “el objetivo final que el cuestionario permitirá cumplir es la evaluación cualitativa del currículo de los programas de posgrado en América Latina” (p.263).

⁷ “Hasta el momento- se anota en el Marco de Referencia- los diagnósticos y evaluaciones sobre la situación de los posgrados no han considerado otros aspectos relacionados con la situación de los egresados en el mercado laboral y el nivel y desempeño de los participantes (profesores y alumnos) en los programas” (p.22).

- Maestría en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Regiomontana-México
- Maestría en Comunicación y Desarrollo de la Universidad Iberoamericana (UIA)-México
- Maestría en Comunicación Pública de la Universidad de Puerto Rico, sede Río Piedras- Puerto Rico
- Maestría en Políticas y Planificación de la Comunicación Social Latinoamericana de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y el Ininco-Venezuela

Una vez caracterizados estos programas según la información contenida en las encuestas, el informe en sus conclusiones apunta cinco problemáticas comunes de los posgrados, no obstante señala algunos aspectos que condicionan la posibilidad de un tratamiento general. El primer aspecto, dice relación con la estructura curricular, la cual depende de la definición académica. “Es decir –señala el informe– de la asunción de una postura frente a lo comunicativo de la que se derivan consecuencias teórico-metodológicas” (p.216). El segundo aspecto, dice relación con la “juventud” de los cursos que impediría “derivar conclusiones generales con respecto al cumplimiento de los objetivos propuestos, la calidad del desempeño de los egresados, y los resultados de acciones concretas” (p.216).

Las cinco problemáticas, en tanto, y de aquellas las que me interesa destacar, son las siguientes:

- 1.- origen y estructura
- 2.- requisitos de admisión: “la exigencia del título de licenciatura no se limita al área de la comunicación o a cualquier otra disciplina de las ciencias sociales. Por lo tanto, en la mayoría de los casos se aceptan egresados de cualquier carrera profesional” (p. 216)
- 3.- recursos humanos docentes
- 4.- egresados
- 5.- estructura y contenidos del plan: “la mayoría de los programas se formulan como objetivo central ‘la formación de docentes e investigadores de la comunicación, capaces de aplicar los conocimientos teórico-metodológicos adquiridos en la producción de alternativas de solución a los problemas comunicativos concretos de América Latina’. Este objetivo está enmarcado, dentro de cada país, por la necesidad de conocer y trabajar un marco cultural nacional y regional” (p.217).

Similar al informe del Simposio, éste concluye con una serie de “Recomendaciones para futuras investigaciones” sobre la formación profesional de comunicadores en América Latina, válidas tanto para el pregrado como para el posgrado. Las recomendaciones, según el ámbito a considerar, se dividen entre las que remiten a los contextos de la formación y las que remiten a aspectos metodológicos. Del primer grupo de recomendaciones, destacan:

(sobre el contexto educacional)

-“(que) sean considerados los procesos de planeación educativa, para poder determinar las diferentes concepciones que sobre la sociedad, el desarrollo, la educación y el papel del profesional manejan las diferentes instituciones” (p.218);

-“la descripción de la situación de los programas se realiza a partir de una información formal, proporcionada por las escuelas sobre un currículo también formal,

oficial. Otro es, en muchos casos, el currículo que se implementa, que se practica, que es vivido por los estudiantes y docentes” (p.219);

-“qué mecanismos comunicativos se deben utilizar para hacer llegar a los estudiantes y egresados las reflexiones que sobre el proceso de formación profesional se han realizado y se están realizando en América Latina” (p.219).

(sobre el contexto de la investigación)

-“el problema que se presenta en el sector ‘encargado’ de trabajar en investigación y generar reflexión latinoamericana, es que desde este grupo son pocos los investigadores que se han preocupado por tomar como objeto de estudio el proceso de formación profesional de comunicadores” (p.220).

(sobre las políticas y legislaciones nacionales)

-“es necesario conocer y estudiar las diferentes legislaciones que regulan este proceso en los diferentes países del área, así como tratar de analizar las políticas de comunicación explícitas e implícitas que orientan la educación universitaria de comunicadores” (p.220).

Del segundo grupo de recomendaciones, que refieren a aspectos metodológicos, parto por señalar que su valor estriba en constituir un examen reflexivo de la investigación desarrollada por Felafacs. Reflexión que se articula del siguiente modo:

(sobre los tipos de estudio)

-“el nivel de la descripción y de los diagnósticos debe ser superado pero no olvidado, por cuanto existe una gran cantidad de datos que pueden retomarse y analizarse para reflexionar sobre ellos”. En tal sentido, “los diagnósticos actuales deben ser completados, con miras a realizar estudios analíticos, críticos y evaluativos” (p.221).

(sobre los resultados obtenidos en sucesivos estudios, reuniones y diagnósticos)

-“el punto de partida de cada nuevo estudio debe ser una síntesis completa de los puntos de llegada de los anteriores. Sólo de esta forma los estudios que se realicen pueden constituirse en momentos conectados de un proceso coherente de reflexión” (p.221).

(sobre temas)

-“los estudios de formación profesional deben explicitar conceptos de educación y pedagogía, y asumir técnicas que permitan analizar o evaluar procesos educativos – cuyos contenidos son comunicativos– y que intentan responder a una realidad latinoamericana, mediada por diferentes contextos que interpretan las demandas en términos de desarrollo social y comunicativo” (p.222).

(sobre el instrumento)

-“en lo que se refiere a la utilización de un instrumento como la encuesta autoaplicada por correo, es necesario tomar ciertas precauciones en cuanto a las limitaciones que el mismo carácter del instrumento puede reflejar sobre los resultados de la investigación. En este sentido, lo que se quiere resaltar es que el instrumento mismo es un mediador de la realidad que se pretende describir, y sus categorías asumen implícitamente un modelo de lo que debe ser un programa” (p.222).

Terminaré el recuento de estas iniciativas impulsadas por Felafacs con el resumen del **III Simposio Latinoamericano de Posgrados de Comunicación Social**, celebrado en 1986 en Sao Paulo, Brasil. Junto a la organización del evento por parte de la Federación, se dispuso del apoyo de la Asociación Brasileña de Escuelas de Comunicación (Abecom), y la presencia de representantes de Alaic, Ciespal y la Intercom⁸, además de postgrados provenientes de la Universidad de Barcelona.

Los participantes fueron reunidos en dos comisiones de trabajo, ligadas entre sí por medio de sesiones plenarias, en las que fueron propuestas reflexiones que, de común acuerdo, dieron lugar a la elaboración de un documento de conclusiones y recomendaciones suscrito por todos los participantes. Documento que, a su vez, se articuló alrededor de estos temas:

- el sentido de la postgraduación y, especialmente, la amplitud en el perfil formativo de los cursos
- la estructura curricular
- las estrategias formativas
- la producción de conocimiento en la postgraduación
- las políticas de intercambio y la cooperación entre los programas

Por tratarse de un encuentro de dos días, y el alto número de asistentes, no se logró profundizar en todos ellos, las principales recomendaciones fueron las siguientes:

- los cursos de postgrado en A. Latina deben responder a un planeamiento institucional de acuerdo con el marco histórico y sociocultural en el que se insertan;
- los cursos de posgrado deben ser estructurados dentro de una perspectiva de vocación latinoamericana;
- los cursos de posgrado deben intentar armonizar la formación de investigadores y docentes con la formación profesional. Orientada esta última a elevar el oficio del comunicador social para que acceda a instancia de planeamiento de estrategias de políticas de comunicación;
- los cursos de posgrado son un valioso espacio para el desarrollo de la investigación en Comunicación, la cual debe convertirse en el eje de organización de ellos;
- se debe destacar, en ese sentido, la preocupación por tematizar las problemáticas concretas que existen en el campo de la Comunicación y la Cultura en cada uno de los países y en A. Latina en su conjunto;
- desde el punto de vista de la demanda profesional, los cursos deben armonizar las expectativas individuales de los estudiantes con las necesidades reales y las demandas no formuladas desde el ámbito estatal o empresarial;
- que Felafacs elabore un material informativo que incluya las concepciones, estructuras curriculares, estrategias pedagógicas, prácticas formativas e investigativas, y el modo de socializar la experiencia del conjunto de la postgraduación entre sí y con otros organismos;
- el desarrollo de nuevos cursos de posgrado debería ser asumido con toda la seriedad que supone esta decisión, considerando que su creación implica un

⁸ Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (Alaic); Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal); Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación (Intercom).

conjunto de exigencias muy rigurosas que legitimen el elevado valor académico que ellos requieren.

Otras recomendaciones incluidas aluden a tareas asignadas a Felafacs y dirigidas a crear estrategias de intercambio y cooperación entre los programas y las instituciones, tanto dentro de la región como con España.

A este III Simposio de posgrados asistieron, además de representantes de los organismos ya mencionados, delegados de las siguientes instituciones: U. de Barcelona-España / U. de Lima-Perú / U. del Valle, Pontificia U. Javeriana, Pontificia Universidad Bolivariana-Colombia / U. de La Habana-Cuba / U. de Guayaquil-Ecuador / U. Central-Venezuela / ITESO, U. Iberoamericana, U. Autónoma Metropolitana-México / ARCIS-Chile / U. de Sao Paulo, Instituto Metodista de Enseñanza Superior, U. Federal do Pará-Brasil⁹.

1.1.2- Reuniones Nacionales de Posgrado (1989-2001): estrategias para la legitimación del campo académico de la Comunicación en México.

Convocadas bajo el auspicio del Consejo Nacional de Educación e Investigación en Ciencias de la Comunicación (Coneicc) y de Felafacs, estas reuniones se desarrollaron en cinco ediciones a lo largo de once años¹⁰. Su objetivo principal, enunciado en la convocatoria a la segunda de ellas, fue el siguiente:

“Reactivar y fortalecer los espacios de diálogo y colaboración entre los diversos proyectos de desarrollo del estudio de la comunicación en el nivel de posgrado en México, e impulsar las estrategias necesarias para avanzar en la legitimación académica y social del campo y la satisfacción de las necesidades sociales presentes y futuras, mediante articulaciones y vinculaciones que se acuerden como pertinentes¹¹”.

Tras este propósito, se logró reunir a 35 programas de maestría y doctorado pertenecientes a casi igual número de instituciones de educación superior de México, universitarias en su mayoría, además de algunos centros de investigación en comunicación incluidos en la convocatoria. De esos programas, no todos han corrido igual suerte: algunos son hoy espacios académicos consolidados; otros, no pasaron del estado de “proyecto”, mientras que otros tantos ya desaparecieron.

Las relatorías de estos encuentros, objetos a su vez del presente análisis, revelan a lo menos dos cosas. Por una parte, la variedad de procesos que, fruto de cambios en diferentes niveles, y ocurridos en el tiempo que media entre la primera y la segunda reunión sobre todo, influyeron e influyen sobre la oferta de los posgrados. Por otra parte, la lectura y análisis de las relatorías permite adentrarse en un intercambio de diagnósticos, de críticas y propuestas, así como de una notable incertidumbre, que caracterizaron esta experiencia reflexiva la cual, sin embargo, “ante un conjunto notablemente mayor de programas, y en un contexto de mayor exigencia institucional, conserva su validez” (Fuentes, 2003a).

⁹ Las universidades del Valle, Javeriana, de Lima y de Guayaquil no habían iniciado aún programas de posgrado.

¹⁰ Guadalajara: ITESO, 28-30 de junio de 1989; México, Distrito Federal: UAM-Xochimilco, 5 y 6 de octubre de 1999; Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 14 y 15 de marzo de 2000; Monterrey: Universidad de Monterrey, 27 y 28 de septiembre de 2000; Guadalajara: ITESO, 22 de mayo de 2001.

¹¹ Convocatoria a Segunda Reunión Nacional de Posgrados e Investigación en Comunicación, México DF, octubre de 1999, pág. 4.

Para describir el desarrollo de la serie de cinco reuniones, señaladas en su primera edición como “la primera de este tipo en América Latina”, me remitiré al análisis de los siguientes aspectos:

- Actividades y comentarios
- Evaluación
- Tabla de posgrados asistentes

Actividades y comentarios

Durante la Primera Reunión, la actividad central consistió en la presentación de los posgrados en funcionamiento y en estado de “proyecto”. De los ocho programas asistentes, seis maestrías se hallaban en la primera categoría y dos en la segunda. Las primeras, a su vez, fueron descritas bajo los siguientes criterios:

- Orientación
- Ubicación institucional
- Estructura curricular y metodológica
- Líneas y proyectos de investigación
- Organización y recursos
- Composición del alumnado

Por de tratarse del primer intercambio de experiencias, “cada una de las presentaciones generó puntos de discusión y confrontación, que si bien aludían a los casos concretos, llevaban también a reflexiones más amplias” (Relatoría Primera Reunión, 1989, p.10). Parte de estas “reflexiones amplias” que serían recuperadas en las reuniones posteriores, fueron las siguientes:

-sobre la investigación: “se constató que los posgrados no son instancias de investigación que alimenten a programas de formación, sino que surgen de la demanda y la estructura escolar. Los programas de maestría son propuestas que, viniendo desde la docencia tienen a la investigación más como un problema que como un insumo” (p.10);

-sobre la institución académica: “la lógica universitaria -o institucional- condiciona el planteamiento de cada uno de los programas (...) Las maestrías son en muchos casos ‘puntas de lanza’ de las instituciones a las que pertenecen, y se constata la manera como la comunicación sigue afectando a cotos disciplinares muy cerrados haciendo que se abran a la interdisciplinariedad” (p.10);

-sobre el sentido de la oferta: “preocupa que en poco tiempo ocurra el *boom* de las maestrías, tal y como ocurrió con las licenciaturas (...) Se observa que se abren centros de estudios sin investigar las necesidades a las que sus propuestas darían satisfacción” (p.10);

-sobre la función remedial: “se observa también que el nivel académico de la licenciatura ha bajado, por lo que en ocasiones se pretende que la maestría subsane sus deficiencias (...) Es conveniente señalar cuáles son los mínimos constitutivos de un programa de maestría: al hacerlo se obligará a redefinir tanto la licenciatura como el doctorado” (p.10);

-sobre los supuestos éticos: “se planteó el problema de la formación universitaria versus la capacitación profesional: respecto a los supuestos éticos y sociales ¿los programas de maestría deben pretender reproducir o incidir en la transformación social? respecto a la temática de estudio ¿deben formar académicos, profesionales de la comunicación o ambos?” (p.11).

Durante la Segunda Reunión Nacional (1999), las actividades fueron organizadas en tres bloques. El primero estuvo dedicado a la presentación de los

programas asistentes, 19 de los cuales habían surgido durante la década transcurrida desde la Primera Reunión. El segundo bloque, fue dedicado a analizar los posgrados de acuerdo a su orientación: programas de perfil profesionalizante y programas de formación de investigadores. El tercer bloque, a su vez, se abocó al análisis de las condiciones de trabajo de cada posgrado al interior de las instituciones académicas.

Posterior a los informes del trabajo en el segundo bloque, se enfatizaron tres aspectos:

- “la existencia y crecimiento de programas de posgrado y la delimitación (o desdibujamiento) de las fronteras de conocimiento, obliga a pensar en nuestros posgrados, en el sentido de los mismos y en sus relaciones con otros campos del conocimiento para tejer los estudios de la comunicación” (Relatoría Segunda Reunión, p.5);
- “la preocupación por la identidad disciplinaria (¿somos una disciplina?) es una preocupación por un mayor nivel de legitimidad (legitimación) de nuestro quehacer en el campo de la comunicación” (p.5);
- “los dos tipos de programas no son excluyentes pero no son lo mismo; es necesario e importante encontrar las diferencias y los puntos comunes, buscarlos en la comunicación o en una red más amplia, por ejemplo lo sociocultural” (p.5).

Respecto al análisis de las condiciones institucionales, se hizo ver la urgencia de elaborar diagnósticos de la oferta de programas que tomaran en cuenta:

1. ¿qué deben contener estos diagnósticos?, ¿qué nivel deberían tener?, ¿para qué, cómo y con qué criterios se harían?
2. ayudar a la promoción de los programas pero respetando la relación de colaboración-competencia entre ellos
3. elaborar un catálogos de profesores de posgrado en México

Seis meses más tarde, y habiendo ya logrado una regularidad, se llevó a cabo la Tercera Reunión Nacional de posgrados (2000), nuevamente en Guadalajara. Esta vez, asistieron 6 nuevas instituciones y fueron propuestas tres sesiones de trabajo, cuyos objetivos eran: consolidar la información sobre los programas; elaborar estrategias de desarrollo según la orientación del posgrado; diseñar propuestas para el Coneicc y el Conacyt, junto a acciones de cooperación interinstitucional.

La caracterización de los programas esta vez fue realizada en torno a siete aspectos:

- calidad, nivel, evaluación, Padrón de Excelencia Conacyt: “Conacyt tiene un peso específico para las instituciones porque establece parámetros de evaluación y calidad ‘desde fuera’” (...) “es importante revisar qué parámetros consideran los propios programas como pertinentes para la consolidación de cada uno y del nivel de estudio” (Relatoría Tercera Reunión, p.3);
- investigación, investigadores, líneas de investigación;
- campo académico de la Comunicación y su legitimación;
- enfoque de los programas;
- necesidad de un diagnóstico de posgrados en México;
- propuestas concretas de acción y planes a futuro de los programas;
- relación entre los niveles de licenciatura y posgrado¹².

¹² Como síntesis del trabajo en esta primera sesión, se elaboró un esquema interpretativo no incluido aquí pero que vale la pena revisar (Relatoría Tercera Reunión, p.5)

De los informes generados en la segunda sesión de trabajo, los comentarios principales se orientaron a señalar la “importancia de la investigación en la formación de profesionales, en cualquier tipo de programas” (p.6), y la necesidad de “definir los insumos necesarios para proceder a una evaluación más integral del posgrado, más allá de las urgencias institucionales, del reconocimiento (acreditación) externo” (p.7).

La reunión concluyó con la asignación de ocho tareas a realizar para el próximo encuentro:

- 1.- el currículo y sus tendencias en los posgrados
- 2.- los proyectos nacionales e interinstitucionales de investigación
- 3.- los egresados de los programas y el mercado laboral
- 4.- la planta académica de los programas
- 5.- la difusión de conocimiento de los posgrados: tesis y otros productos académicos
- 6.- la acreditación y la evaluación
- 7.- el impacto del posgrado en la sociedad
- 8.- censo de los programas de postgrado

La Cuarta Reunión de Posgrados mexicanos, esta vez en dependencias de la Universidad de Monterrey y en el marco de la L Asamblea del Coneicc, se distinguió por lo siguiente:

- asistieron 17 instituciones, de las cuales 2 se hallaban en proceso de diseño y creación de posgrado;
- las actividades giraron en torno a la revisión de las tareas asignadas en la Tercera Reunión. Mayoritariamente, y por diversos factores, estas se realizaron de manera parcial y en todos los casos fueron hechas observaciones para su completación;
- respecto al “impacto social del posgrado”, surgieron las siguientes preguntas: ¿en qué y cómo queremos impactar socialmente a través de los posgrados?, ¿cómo resolver y lograr el equilibrio y una relación ventajosa entre lo que se exige desde instancias evaluadoras-censoras y las tendencias-sentido de los propios programas (e instituciones)?, ¿cómo sobrevivir al “choque de políticas” de orden nacional (Conacyt, por ejemplo) con las necesidades regionales y locales? (Relatoría Cuarta Reunión, 2000, p.5).

Evaluación

Fue durante la Quinta Reunión Nacional de Posgrados (ITESO, 2001) donde se puso término al ciclo iniciado en 1989. Fue allí, por lo tanto, donde se realizó una evaluación general a la luz del objetivo trazado en la convocatoria a la Segunda Reunión. De los comentarios surgidos, se delinea una clara reflexión sobre la importancia de emprender esfuerzos de este tipo pero también sobre las dificultades que inciden en sus alcances y resultados:

1.- “Las reuniones han sido productivas en varios sentidos: conocimiento mutuo; reconocimiento de necesidades, tensiones y posibilidades reales de vinculación entre programas” (Relatoría Quinta Reunión, p.2);

2.- “en plazos muy cortos se operan cambios muy rápidos y frecuentes (cambio en responsables de programas, cambio en planes de formación, cambios de status en el padrón de excelencia de Conacyt, creación y desaparición de programas, etc.). Resulta significativo tanto movimiento” (p.2);

3.- “el escenario de la globalización sí impacta a los programas aunque de manera distinta por su ubicación territorial e institucional; las reuniones y las propias

experiencias han permitido darse cuenta que falta mucha cultura académica y que la que existe es distinta en el centro del país y fuera de él” (p.2);

4.- “las reuniones han permitido tener un panorama más claro y nítido (aunque no definitivo ni acabado todavía) de la situación de los posgrados en México, lo cual se reconoce en sí mismo muy valioso, porque es mejor y más fácil trabajar cuando se tiene un contexto claro en el cual ubicarse” (p.2);

5.- “estas reuniones han sido importantes y potentes para los posgrados que están en su etapa inicial o que han tenido serias dificultades en cuestión de recursos (humanos principalmente) porque se han podido establecer contactos e ideas para trabajar con directivos de las propias instituciones” (p.2).

A esta Quinta Reunión fue invitado James Lull, académico de la Universidad de San José, California, para hablar de la situación de la comunicación, la investigación y sus tendencias. Por tratarse de un desafío de gran magnitud que enmarca la definición misma de los posgrados al interior del campo académico, consignaré aquí parte de su intervención:

“En este momento histórico de globalización e intercambio de información, se puede pensar en centralizar y prestar atención a los núcleos de los procesos de comunicación (como una opción de estudio e investigación). Sin embargo las políticas académicas e institucionales son muy fuertes, poco flexibles y difíciles de *mover*. Convendría preguntarse si la universidad tiene posibilidades reales de responder de manera adecuada a los cambios sociales ya que generalmente la universidad responde de manera mucha más lenta a estas demandas”¹³.

Tabla de posgrados asistentes¹⁴

Reunión	Institución	Posgrado	Estado	Total
ITESO 1989	-UNAM	Maestría en Ciencias de la Comunicación	Funcionamiento	8
	-UIA	Maestría en Comunicación	Funcionamiento	
	-U. Regiomontana	Maestría en Comunicación Social	Funcionamiento	
	-U. Autónoma de Nuevo León	Maestría en Ciencias de la Comunicación	Funcionamiento	
	-ITESO*	Maestría en Comunicación	Funcionamiento	
	-Centro Avanzado de Comunicación (CADEC)	Maestría en Comunicación Institucional	Funcionamiento	
	-Escuela Nacional de Estudios Profesionales (Enep)	Maestría en Comunicación Social	Proyecto	

¹³ Formulación de Ma. Martha Collignon, coordinadora operativa y relatora de la Reunión.

¹⁴ Sólo se mencionan los programas que asisten por primera vez a cada Reunión. En el caso de aquellos programas que durante la serie de reuniones sufrieron cambios consignados en las Relatorías, van acompañados de un asterisco. La categoría “Estado”, por su parte, indica la condición del programa a la fecha de realizada la reunión en la que participó.

	-U. de Las Américas-Puebla	Maestría en Comunicación	Proyecto	
UAM-Xochimilco 1999	-Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)	Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas	Funcionamiento	19
	-CADEC	Maestría en Publicidad	Funcionamiento	
		Maestría en Comunicación Política	Funcionamiento	
	-U. Intercontinental	Maestría en Guionismo	Funcionamiento	
	-ITESM, Monterrey	Maestría en Comunicación	Funcionamiento	
	-U. Anáhuac	Maestría en Planeación Estratégica de Medios	Funcionamiento	
		Maestría en Comunicaciones Corporativas	Funcionamiento	
		Maestría en Mercadotecnia y Publicidad	Funcionamiento	
		Maestría en Semiótica	Funcionamiento	
	-UIA-Laguna	Maestría en Comunicación	Funcionamiento	
	-U. de Occidente	Maestría en Tecnologías y Estrategia de la Comunicación	Funcionamiento	
	-U. Veracruzana	Maestría en Comunicación	Funcionamiento	
	-UAM-Xochimilco	Maestría en Comunicación y Política	Funcionamiento	
		Doctorado en Ciencias Sociales (área Comunicación)	Funcionamiento	
	-U. de Guadalajara	Maestría en Comunicación	Funcionamiento	
		Maestría en Ciencias Sociales (área Comunicación Social)	Funcionamiento	
		Doctorado en Educación (área Comunicación y Educación)	Funcionamiento	
	-U. del Bajío	Maestría en Publicidad	Funcionamiento	
	-U. Autónoma del Estado de México	Doctorado en Ciencias Sociales (área Comunicación)	Proyecto	
	-U. Autónoma Aguascalientes	Maestría en Sociología de la Cultura	Proyecto	

U. de Guadalajara (marzo 2000)	-Instituto Campechano			6
	-U. Autónoma de Yucatán	Doctorado en Ciencias de la Información	Funcionamiento	
	-U. de Colima	Doctorado en Ciencias Sociales (líneas de cultura y comunicación)	Funcionamiento	
	-U. de la Salle Bajío			
	-U. Autónoma de Coahuila			
U. de Monterrey (septiembre 2000)	-U. Autónoma de San Luis Potosí			1
ITESO (2001)	-UIA-León	Maestría en Comunicación con especialidad en difusión de la Ciencia y la Cultura	Funcionamiento	1
Total				35

1.1.3- Vida y obra de Compós en Brasil.

No obstante la descripción que se hará más adelante de algunos sistemas nacionales de posgrado latinoamericanos, considero relevante la descripción de esta experiencia brasileña de organización social y estructuración científica (Fuentes, 1998) de sus altos estudios de Comunicación. En esa medida, tanto su vigencia como actualidad hacen de ella, a la vez que un caso ejemplar, una excepción dentro del debate pendiente sobre los posgrados en América Latina.

La Asociación Nacional de Programas de Posgrado en Comunicación –Compós– fue fundada en junio de 1991, en Belo Horizonte, a partir de la iniciativa de algunos investigadores y representantes de los Cursos de posgrado existentes, y con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Tecnológico (CNPq).

Compós reúne al conjunto de programas de posgrados de Comunicación (Maestría y Doctorado) de Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, acreditadas por Capes. Además, y “junto a la comunidad académica y los organismos de regulación y financiamiento, traza las políticas y estrategias del área para un desarrollo conjunto” (Jacks, 2003). Sus objetivos principales son:

- fortalecimiento y calificación de los programas que agrupa;
- integración e intercambio entre los programas, así como el apoyo a la implantación de nuevos programas;
- diálogo con instituciones afines, tanto nacionales como internacionales;
- estímulo a la participación de la comunidad académica en Comunicación en las políticas del país para el área, defendiendo el perfeccionamiento profesional y el desarrollo teórico, cultural, científico y tecnológico en el campo de la Comunicación.

André Lemos, presidente actual de Compós, detalla en qué medida y por qué mecanismos la asociación participa de la evaluación de los cursos de posgrados brasileños. “Compós participa de la evaluación en la medida en que debate criterios de

evaluación sugiriendo cómo el área debe ser evaluada. La Capes consulta a los programas de posgrado y Compós es el vocero del área de Comunicación en Brasil (A. Lemos, comunicación personal, julio 2004).

Por medio de sus 12 Grupos de Trabajo (GTs), la Compós busca el intercambio entre los investigadores y los programas asociados, creando redes de intereses académicos y científicos comunes que la conviertan en un foro privilegiado para el debate de temas sobre Comunicación.

Dichos GTs son los siguientes:

- 1.- Comunicación y Cultura
- 2.- Comunicación y Política
- 3.- Comunicación y Sociabilidad
- 4.- Creación y Poéticas digitales
- 5.- Cultura de los Medios
- 6.- Epistemología de la Comunicación
- 7.- Estudios de Periodismo
- 8.- Fotografía, Cine y Video
- 9.- Medios y Recepción
- 10.- Políticas y Estrategias de Comunicación
- 11.- Producción de sentido en los Medios
- 12.- Tecnologías Informacionales de Comunicación y Sociedad¹⁵

Anualmente, Compós organiza encuentros donde los investigadores participan en estos GTs., cuya producción científica es luego publicada. La lista de encuentros y publicaciones es la siguiente:

- I COMPÓS: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder; FAUSTO NETTO, Antônio (org.) Comunicação e Cultura Contemporâneas. Rio de Janeiro, Editora Notrya: 1993.
- II COMPÓS: FAUSTO NETTO, Antônio; BRAGA, José Luiz; PORTO, Sérgio Dayrell (org.) Brasil: Comunicação Cultura & Política. Rio de Janeiro, Diadorim: 1994.
- III COMPÓS: FAUSTO NETTO, Antônio; BRAGA, José Luiz; PORTO, Sérgio Dayrell (org.) A encenação dos sentidos mídia cultura e política. Rio de Janeiro, Diadorim: 1995.
- IV COMPÓS: FAUSTO NETTO, Antônio; PINTO, Milton José(org.). O Indivíduo e as Mídias - Ensaio sobre Comunicação, Política, Arte e Sociedade no Mundo Contemporâneo. Diadorim: 1996.
- V COMPÓS: FAUSTO NETTO, Antônio; PINTO, Milton José (org.) Mídia e cultura. Rio de Janeiro, Diadorim: 1997.
- VI COMPÓS: RUBIM, Antônio Albino C.; BENTZ Ione Maria G.; PINTO, Milton José (org.) Reprodução e recepção dos sentidos midiáticos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- VI COMPÓS: RUBIM, Antônio Albino C.; BENTZ Ione Maria G.; PINTO, Milton José (org.) O olhar estético na comunicação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- VI COMPÓS: RUBIM, Antônio Albino C.; BENTZ Ione Maria G.; PINTO, Milton José (org.) Comunicação e sociabilidade nas sociedades contemporâneas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

¹⁵ www.compos.org.br

-
- VII COMPÓS: RUBIM, Antônio Albino C.; BENTZ Ione Maria G.; PINTO, Milton José (org.). Práticas Discursivas na cultura contemporânea. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1999.
 - VIII COMPÓS: FAUSTO NETTO, Antônio; HOHLFELDT, Antônio; PRADO, José Luiz A.; PORTO, Sérgio Dayrrel (org.). Comunicação e corporeidades. João Pessoa, Editora UFPB, 2000.
 - IX COMPÓS: FAUSTO NETTO, Antônio; HOHLFELDT, Antônio; PRADO, José Luiz A.; PORTO, Sérgio Dayrrel (org.). Práticas midiáticas e espaço público. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.
 - IX COMPÓS: FAUSTO NETTO, Antônio; HOHLFELDT, Antônio; PRADO, José Luiz A.; PORTO, Sérgio Dayrrel (org.). Interação e sentidos no ciberespaço e na sociedade. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.
 - X COMPÓS: MOTTA, Luiz Gonzaga; FRANÇA, Vera; PAIVA, Raquel; WEBER, Maria Helena (orgs.) Estratégias e culturas da comunicação. Brasília, Editora UnB, 2001.
 - XI COMPÓS: FRANÇA, Vera, WEBER, Maria Helena PAIVA, Raquel, e SOVIK, Liv (orgs.). Livro do XI Compós 2002: estudos de comunicação ensaios de complexidade 2. Porto Alegre: Sulina, 2003.
 - I Interprogramas AIDAR PRADO, José Luiz (org.) Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo, Hacker Editores, 2002.
 - II Interprogramas WEBER, Maria Helena; BENTZ, Ione; HOHLFELDT, Antonio (orgs.) Tensões e objetos da pesquisa em comunicação. Porto Alegre, Editora Sulina, 2002.
 - III Interprogramas LOPES, Maria Immacolata Vassalo (org.). Epistemologias da comunicação. São Paulo: Loyola, 2003.

Las tres últimas publicaciones corresponden a los Seminarios Interprogramas de Posgrados en Comunicación que, junto a otras instituciones, promueve Compós.

El pasado mes de junio, en la Universidad Metodista de Sao Paulo, la asociación realizó su XIII Encuentro Anual.

1.2.- COBERTURA Y TRATAMIENTO DE LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN TRES REVISTAS ACADÉMICAS.

Revisaré a continuación la cobertura y tratamiento de los posgrados de Comunicación dentro de tres revistas académicas en América Latina. La importancia de este análisis la atribuyo a dos razones: primera, al carácter de las publicaciones como medios de diseminación cuya función comunicativa primordial es el envío de mensajes elaborados en lenguajes especializados, a perceptores selectivos y restringidos (Pasquali, 1970). La segunda razón se relaciona al valor de las publicaciones, en tanto configuración comunicacional del campo académico que a su vez participa del proceso de institucionalización y organización social (Fuentes, 1998)¹⁶.

No obstante estas razones, sostengo que las revistas académicas han otorgado una cobertura marginal, dentro de sus múltiples contenidos, a los posgrados en cuanto temática susceptible de discusión, regular y sostenida, entre los investigadores de la Comunicación¹⁷. Reforzando, con ello, la afirmación sobre la ausencia de debate generado en el campo académico latinoamericano.

1.2.1- Selección de las publicaciones.

Tres revistas fueron seleccionadas para esta revisión de cobertura y tratamiento: *Intercom*, brasileña; *Comunicación y Sociedad*, mexicana, y *Diálogos de la Comunicación* editada por Felafacs. De las tres, esta última es la única con carácter regional, dada su pertenencia a una de las principales asociaciones académicas latinoamericanas. Para el caso de las otras dos publicaciones, la selección fue hecha de acuerdo a los siguientes criterios:

- reconocimiento de calidad científica
- relación con programas de posgrado

Ambas publicaciones, en primer lugar, disponen de reconocimiento dentro de los sistemas científicos en sus respectivos países: *Intercom* es apoyada por el Programa de Publicaciones Científicas CNPq/Finep del Ministerio de la Ciencia y la Tecnología de Brasil; *Comunicación y Sociedad* fue catalogada desde 1994 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), dentro del Índice de Revistas Científicas Mexicanas de Excelencia, siendo la única revista de comunicación incluida¹⁸.

En segundo lugar, ambas publicaciones se hallan vinculadas a programas de postgraduación. La Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación –Intercom- asociación científica equiparable a Compós, está integrada por una red de académicos, en calidad de consejeros o directores, vinculados a programas de posgrado en las diferentes regiones y universidades del país. Situación que se repite en los miembros del consejo editorial de la revista homónima. En el caso de *Comunicación y Sociedad*, ésta depende del Departamento de Estudios de Comunicación Social (DECS) de la Universidad de Guadalajara, donde se concentra un

¹⁶ En el epígrafe al capítulo 4 del trabajo citado de Raúl Fuentes, William Paisley detalla valores fundamentales de la comunicación en la ciencia: revelación, estímulo, retroalimentación y recompensa. Y finaliza con esta frase: “la comunicación es la esencia de la ciencia”.

¹⁷ Para una revisión y análisis de la diversidad de contenidos en las numerosas publicaciones sobre Comunicación latinoamericanas, ver los artículos de Daniel E. Jones disponibles en www.ehu.es/zer

¹⁸ Actualmente, sin embargo, *Comunicación y Sociedad* se encuentra en proceso de reformulación que la mantiene fuera del Índice de Revistas de Excelencia. Se espera su pronto relanzamiento.

núcleo productivo de investigadores de la Comunicación mexicanos y se ofrecen programas de maestría y doctorado¹⁹.

Dada su pertenencia a una asociación académica regional, la revista *Diálogos de la Comunicación* aparece en el año 1987, para reemplazar a un boletín que se editaba hasta entonces. A partir del número 17 que la inaugura, la revista tuvo como objetivo ser “un espacio temático de discusión sobre la enseñanza de la comunicación, la formación profesional de comunicadores y el fomento de la investigación académica en comunicación” (Secretaría Ejecutiva de Felafacs, comunicación personal, julio 2004). Su distribución históricamente ha sido gratuita para las asociaciones nacionales de facultades de Comunicación en América Latina. Próximamente sin embargo, la revista será puesta a la venta, aunque se mantendrá el envío de ejemplares gratuitos a los presidentes de las asociaciones nacionales y directores del organismo.

1.2.2- Presentación del *corpus* y categorías de análisis

Dos fueron los tipos de productos revisados en cada publicación: artículos y entrevistas²⁰. Esta elección fue hecha en consideración tanto al espacio (número de páginas) como a la preeminencia que estos productos tienen dentro de las publicaciones²¹.

El siguiente cuadro refiere una caracterización de la revistas académicas elegidas:

Cuadro 1
Descripción de revistas académicas

Revista	Editor	Ediciones Revisadas
<i>Intercom</i> <i>Revista brasileña de Comunicación</i>	Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación	Número 56 (1987) a Volumen XXIII, n° 1 (2000)
<i>Comunicación y Sociedad</i>	DECS- Universidad de Guadalajara	Número 1 (1987) a Número 39 (2001)
<i>Diálogos de la Comunicación</i>	Felefacs-Lima, Perú	Número 17 (1987) a Número 64 (2002)

¹⁹ Dicho núcleo de investigadores, como se verá más adelante, forma parte de lo que Raúl Fuentes (2003) ha llamado la “estructura bipolar” en la investigación académica de la Comunicación en México.

²⁰ Utilizo “producto” en sentido bibliométrico: como “artefacto” o “resultado de una secuencia de actividades comunicativas informales, así como insumo de la comunicación académica a otros” (Borgman, 1989, citado en Fuentes, 1998).

²¹ Sólo en *Intercom* la entrevista constituye una sección permanente.

El cuadro 2, por su parte, detalla el total de productos seleccionados y que constituyen el *corpus* de análisis.

Cuadro 2
Productos seleccionados por revista académica

Revista	Productos revisados	Productos seleccionados	%
<i>Intercom</i> <i>Revista brasileña de Comunicación</i>	139	8	5.7%
<i>Comunicación y Sociedad</i>	222	3	1.3%
<i>Diálogos de la Comunicación</i>	393	3	0.7%
Total	754	14	1.85 %

Sobre los 14 productos que representan el *corpus*, el cuadro 3 muestra porcentualmente el aporte de cada revista:

Cuadro 3
Corpus de análisis por revista académica

Revista	Productos	%
<i>Intercom</i> <i>Revista brasileña de Comunicación</i>	8	57.1%
<i>Comunicación y Sociedad</i>	3	23%
<i>Diálogos de la Comunicación</i>	3	23%
Total	14	100%

Los cuadros a continuación describen, según cada revista, los productos seleccionados:

Cuadro 4
Descripción de productos: *Intercom*

Tipo	Autor/país	Número/fecha
<i>Artículo</i>	Walter Neira/Perú	56/ enero-junio 1987
<i>Artículo</i>	Luis Javier Mier Vega/México	57/ julio-diciembre 1987
<i>Artículo</i>	Angela María Godoy y Claudia Lucía Herrán/Colombia	57/ julio-diciembre 1987
<i>Artículo</i>	Virgilio Noya Pinto/Brasil	59/ julio-diciembre 1988
<i>Artículo</i>	María Lúcia	59/ julio-diciembre

	Santaella Braga/Brasil	1988
<i>Artículo*</i>	CNPq**	62/63, 1990
<i>Artículo</i>	Raúl Fuentes Navarro/México	Vol. XVII, n°1/enero- junio 1994
<i>Artículo</i>	Sergio Capparelli/Brasil	Vol. II, n°2/julio- diciembre 1996

*aunque figura como “documento”, se homologó como artículo.

**la autoría intelectual del texto es del profesor Dr. Sergio Caparelli (UFRGS).

El cuadro 4 revela dos cosas: la diversa nacionalidad de los autores (cuatro brasileños, dos mexicanos, una colombiana y un peruano) y la concentración de los productos en el bienio 1987-1988. En el caso de *Intercom*, además, todos los productos corresponden a artículos.

Cuadro 5
Descripción de productos: *Comunicación y Sociedad*

Tipo	Autor/país	Número/fecha
<i>Artículo</i>	María Immacolata Vasallo de Lopes/Brasil	10-11/septiembre-abril 1991
<i>Artículo</i>	Raúl Fuentes Navarro/México	30/mayo-agosto 1997
<i>Entrevista</i>	Martha Renero Quintana/México	34/septiembre- diciembre 1998

Entre los tres productos de *Comunicación y Sociedad*, aparece la única entrevista incluida en el *corpus*. Aquí, los autores son mexicanos (2) y brasileña (1), con textos aparecidos entre 1991 y 1998.

Cuadro 6
Descripción de productos: *Diálogos de la Comunicación*

Tipo	Autor/país	Número/fecha
<i>Artículo</i>	Germán Muñoz/Colombia	19/ 1987
<i>Artículo</i>	Luis Torres/Chile	20/ abril 1988
<i>Artículo</i>	Jesús Martín- Barbero/Colombia	38/ enero 1994

Dos artículos de *Diálogos de la Comunicación* se concentran en el bienio 1987-1988 y, en cuanto a nacionalidad, en autores colombianos.

Cada producto del *corpus* fue a su vez descrito por cinco categorías alusivas tanto a la cobertura como al tratamiento de la temática de los posgrados:

- número de páginas: correspondientes al producto y a la edición en que éste se publica;
- porcentaje: índice de cobertura dentro de la edición correspondiente;

- título: consigna el nombre del producto y el modo de alusión al tema de los posgrados. Se divide en alusión explícita y alusión implícita;
- objetivo: consigna el propósito expreso del producto. Se divide en descriptivo, propositivo y problematizante;
- dimensión: consigna el (los) ámbito(s) de la descripción, propuesta o problematización sobre el tema de los posgrados. Se induce de la lectura del texto.

A continuación presento los cuadros resumen de cobertura y tratamiento por revista académica.

Cuadro 7
Resumen de cobertura y tratamiento: *Intercom*

COBERTURA		TRATAMIENTO		
Nº páginas/total número	Porcentaje	Título	Objetivo	Dimensión
5/147	3.4%	<i>III Simposio Latinoamericano de estudios de Posgrado en Comunicación Social</i> (alusión explícita)	Descripción de resultados del III Simposio de Posgrados en Sao Paulo, Brasil (descriptivo)	-sentido (oferta) -currículum -formación -investigación -intercambio
7/152	4.6%	<i>Posgrados de Comunicación en México: la experiencia de la Universidad Iberoamericana</i> (alusión explícita)	Describir la experiencia de la Maestría de la U. Iberoamericana. (descriptivo)	-historia -mediaciones sociales
6/152	3.9%	<i>Formación profesional de comunicadores sociales en América Latina: la investigación de Felafacs</i> (alusión implícita)	Recoger las contribuciones más importantes de la Reunión Internacional de Expertos en Lima, Perú, septiembre de 1985 (propositivo)	-formación -encuentros (intercambio) -docentes -bibliografía (recursos)
3/187	1.6%	<i>Posgrado de Comunicación en la USP: conservando la diversidad y la interdisciplinariedad</i> (alusión explícita)	Descripción histórica del Posgrado de Comunicación en la U. de Sao Paulo. (descriptivo)	-historia -investigación

5/187	2.6%	<i>Posgrado de Comunicación en la PUC-SP: la semiótica dirige las líneas de investigación</i> (alusión explícita)	Destacar la importancia de las teorías semióticas como articuladoras del proceso de estudios interdisciplinarios del Posgrado. (descriptivo)	-currículum -investigación
40/224	17.8%	<i>La investigación en Comunicación en Brasil: evaluación y perspectivas-CNPq</i> (alusión implícita)	Analizar críticamente el estado de la Comunicación en Brasil. (propositivo)	-historia -formación -investigación -docentes -política pública
24/188	12%	<i>La institucionalización del campo académico. Un primer acercamiento comparativo</i> (alusión implícita)	Animar la búsqueda compartida entre Brasil y México de análisis comparativos en materia de enseñanza e investigación. (propositivo)	Institucionalización
12/216	5,5%	<i>Posgraduación en Comunicación y regionalización</i> (alusión explícita)	Analizar las variaciones ocurridas en los posgrados brasileños desde una óptica de regionalización. (problematizante)	-territorial -política pública -integración regional (intercambio)

Cuadro 8
Resumen de cobertura y tratamiento: *Comunicación y Sociedad*

COBERTURA		TRATAMIENTO		
Nº páginas/total número	Porcentaje	Título	Objetivo	Dimensión

24/277	8,6%	<i>La investigación sobre comunicación en Brasil</i> (alusión implícita)	Delimitar el subsistema “Investigación de la comunicación” dentro del proyecto “Análisis comparativo de los sistemas de comunicación en Brasil y México” (descriptivo)	Institucionalización -investigación
23/328	7%	<i>Consolidación y fragmentación de la investigación de la comunicación en México, 1987-1997</i> (alusión implícita)	Exponer las conclusiones de un trabajo de investigación que explique la investigación académica de la comunicación en el entorno sociocultural de México. (problematizante)	Institucionalización -investigación
17/210	8,1%	<i>Una mirada al campo de la comunicación. Entrevista a Jesús Martín-Barbero</i> (alusión implícita)	Abrir interrogantes acerca del presente y el futuro de la educación y del campo de la comunicación latinoamericano. (problematizante)	-investigación -mediaciones sociales

Cuadro 9
Resumen de cobertura y tratamiento: *Diálogos de la Comunicación*

COBERTURA		TRATAMIENTO		
Nº páginas/total número	Porcentaje	Título	Objetivo	Dimensión
8/122	6.5%	<i>Pontificia U. Javeriana. Perfiles de un proyecto de posgrado en Comunicación Social</i> (alusión explícita)	Descripción de las bases para un proyecto de posgrado en la Universidad Javeriana. (propositivo)	-historia -currículum -mediaciones sociales

9/106	8.4%	<i>Posgrados en Comunicación en América Latina: ¿retórica de una realidad o de una retórica?</i> (alusión explícita)	Mostrar cómo los Posgrados en Comunicación de AL han sucumbido a la racionalidad del mercado. (problematizante)	-oferta -investigación -formación
3/134	2.2%	<i>Comunicación y diseño cultural</i> (alusión implícita)	Presentación de la Maestría en la U. del Valle, Colombia. (propositivo)	-historia -formación -curriculum

1.2.3.- Análisis de cobertura y tratamiento

Análisis de Cobertura

Para el caso de *Intercom*, el porcentaje de cada producto seleccionado varía entre el 1.6%, como mínimo y el 17.8%, como máximo. Dando cuenta de irregularidad en el índice de cobertura, no obstante se trata de ediciones distintas que por lo general sobrepasan las 150 páginas. El promedio de cobertura se ubica en el 6.4%.

Comunicación y Sociedad, en tanto, muestra porcentajes extremos de 7% y 8.6% respectivamente, cifra bastante regular en ediciones que bordean las 270 páginas. Su promedio se ubica en el 7.9%.

Diálogos de la Comunicación, por su parte, exhibe índices de 2.2% mínimo y 6.5% máximo, dando un promedio de 5.7%. El número de páginas por edición es variable.

Estas cifras, vinculadas con los datos de los cuadros 1, 2 y 3 permiten dimensionar la “pobreza” en la cobertura de la temática de los posgrados dentro las revistas académicas de Comunicación en América Latina. Una pobreza que, dentro de un lapso de 15 años, entre 1987 y el año 2002 (considerando el último número de *Diálogos de la Comunicación* revisado), arroja una cobertura de 14 productos sobre un total de 754, con un índice de 1.85 %. Al comparar los aportes de cada revista sobre los productos seleccionados, destaca la cobertura de *Intercom*, con 8 productos que equivalen al 57.1% del total. Más del doble del 23% que comparten *Comunicación y Sociedad* y *Diálogos de la Comunicación*, con 3 productos cada una. Para el propósito de este trabajo, destaca el caso de esta última revista que pertenece a una asociación académica latinoamericana cuyo objetivo central es fortalecer los procesos formativos, de pre y posgrado, en el campo de la Comunicación²².

Análisis de Tratamiento

-Título

En el caso de *Intercom*, cinco de los artículos hacen alusión explícita a los posgrados, mientras que los restantes aluden de manera implícita a ellos como parte de

²² Véase la Propuesta del Plan de Trabajo de Felafacs 2004-2006, disponible en www.felafacs.org Allí se encontrará la propuesta de reforzamiento de la revista como parte de la labor editorial de la Federación.

procesos mayores: evaluación por parte de un organismo público, la institucionalización del campo académico y la formación profesional del comunicador social. Respecto a los artículos de alusión explícita, en tres de ellos la referencia es a programas específicos de posgrado; en los otros dos, la referencia es a un evento regional, y a la regionalización de la oferta de posgrados en Brasil.

En *Comunicación y Sociedad*, los tres productos hacen alusión implícita al posgrado. Dos de ellos, lo inscriben dentro de “la investigación de la Comunicación” en Brasil y México, respectivamente. País éste último en el cual el posgrado se circunscribe a la década 1987-1997 como parte de un movimiento de “consolidación y fragmentación”. El tercer producto inscribe al posgrado dentro de lo que refiere como “una mirada al campo de la comunicación”.

Para el caso de *Diálogos de la Comunicación*, sólo dos artículos hacen alusión explícita: en uno, criticando la excesiva oferta de un posgrado “marcado por el sello de la propaganda y el signo de la promoción institucional”; en el otro, refiriendo al proyecto de posgrado en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. En el tercer artículo, ofrece la sustentación y estructura académica del posgrado en Comunicación y diseño cultural de la Universidad del Valle, Colombia.

-Objetivo

En *Intercom*, identifiqué cuatro artículos descriptivos, tres artículos propositivos y uno problematizante.

De los cuatro primeros, tres corresponden a la descripción de la experiencia de programas de posgrado específicos: dos brasileños (USP y PUC-SP) y uno mexicano (UIA). El restante, describe los resultados del III Simposio Latinoamericano de estudios de postgraduación en Comunicación Social (Sao Paulo, 1986).

Respecto a los tres artículos propositivos, uno de ellos expone las contribuciones más importantes discutidas en la Reunión Internacional de Expertos (Lima, 16-18 de septiembre de 1985), derivadas de las recomendaciones sobre el posgrado que Felafacs publicó ese mismo año. En el segundo caso, se trata de las recomendaciones formuladas por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), en el marco de la evaluación periódica que realiza de los programas. Lo propositivo del tercer artículo se relaciona con animar la búsqueda compartida entre Brasil y México, de análisis comparativos en materia de enseñanza e investigación.

El producto que he categorizado como problematizante se orienta a analizar las variaciones ocurridas en los posgrados brasileños desde una óptica de regionalización. Óptica que, a su vez, “utiliza la flexibilidad de la producción como metáfora, aplicada a las unidades de posgrado en dicho país, con una señalización al bloque Mercosur” (Caparelli, 1996, p.23).

En *Comunicación y Sociedad*, identifiqué un artículo descriptivo y dos productos problematizantes (artículo y entrevista).

Lo descriptivo del primer artículo se refiere a la delimitación misma del subsistema “investigación de la comunicación” dentro del proyecto “Análisis comparativo de los sistemas de comunicación en Brasil y México” puesto en marcha en 1988. Dentro de dicho subsistema, los posgrados de comunicación son descritos como parte de “las condiciones institucionales de la investigación: los centros de investigación y debate” (Vasallo de Lopes, 1991, p.180).

Lo problematizante de los otros dos productos se refiere, en el caso del artículo, al hecho de exponer, y desde allí situar el análisis de los posgrados, las conclusiones de un trabajo de investigación que explica cómo es que en el entorno sociocultural de México, la investigación académica de la comunicación enfrenta en la década noventa

los retos de su consolidación como práctica académica profesionalizada y legitimada (Fuentes, 1997, p.28). Para el caso de la entrevista, lo problematizante se vincula a que Jesús Martín-Barbero “abre sustanciales interrogantes acerca del presente y el futuro de la educación y del campo de la comunicación que se profesionalizan según las demandas del mercado” (Renero, 1998, p.158).

De los tres artículos de *Diálogos de la Comunicación*, categorizo a dos como propositivos y uno como problematizante.

Los dos primeros corresponden a artículos donde se exponen proyectos de maestrías en Comunicación, ambos en Colombia. En el primero de ellos, tras reconocer un conjunto de condiciones críticas en los pregrados colombianos y pasar revista sobre la experiencia de posgrados en el país, se describen las bases de un proyecto de maestría en la Pontificia U. Javeriana (Muñoz, 1987). En el segundo, en tanto, se entrega la síntesis del documento de sustentación y estructura académica de la maestría en Comunicación y diseño cultural de la Universidad del Valle.

El artículo problematizante de esta revista, pretende mostrar que los posgrados de Comunicación no pueden sustraerse “al hecho de la lógica de oferta y demanda formativa en que se inscribe la actividad universitaria en América Latina” (Torres, 1988).

-Dimensión

Consideradas como ámbitos sobre los que se dirige un tratamiento descriptivo, propositivo o problematizante de los posgrados, las dimensiones fueron agrupadas de la siguiente manera:

Cuadro 10
Dimensiones de tratamiento: todas las revistas

Dimensión	<i>Intercom</i>	<i>Comunicación y Sociedad</i>	<i>Diálogos de la Comunicación</i>	Total
Currículum	2		2	4
Docentes	2			1
Formación	3		2	4
Historia	3		2	4
Institucionalización	1	2		3
Intercambio	3			3
Investigación	4	3	1	7
Mediaciones sociales	1	1	1	3
Oferta	1		1	2
Política pública	2			1
Recursos	1			1
Territorial	1			1
Total	24	6	9	39

1.3.- LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN LA REFLEXIÓN DE DOS INVESTIGADORES LATINOAMERICANOS: RAÚL FUENTES NAVARRO (MÉXICO) Y MARIA IMMACOLATA VASSALLO DE LOPES (BRASIL).

“Si se considera la reflexión sobre el contexto institucional de la producción científica en el campo de la comunicación, el escenario es pobre (...) Creemos que estas cuestiones de la institucionalización científica y académica de la investigación de la comunicación deberían ser objeto más frecuente de *papers* y de seminarios, que tuvieran como foco central la cuestión de la formación del investigador de la comunicación, comenzando con el lugar de la investigación en nuestros programas de licenciatura y la identificación de la investigación dentro de las políticas de posgrado”.

Con estas palabras, epígrafe a la vez de este marco de referencia, Raúl Fuentes Navarro y María Immacolata Vassallo de Lopes diagnosticaban el estado actual de la investigación en comunicación latinoamericana. Una investigación que a treinta años del célebre recuento de Luis Ramiro Beltrán (“La investigación de la comunicación en América Latina, ¿indagación con anteojeras?”), “y ante una evidente multiplicación de los colores, modelos, tamaños y orígenes de las anteojeras en uso”, se ha traducido en un bajo interés por sus procesos de institucionalización, dentro de los cuales se cuentan los posgrados.

Este diagnóstico, además, forma parte de la introducción de un libro compilado por ambos investigadores en donde se abordan catorce perspectivas reflexivas latinoamericanas sobre la Comunicación, en tanto campo y objeto de estudio. Perspectivas que fueron puestas en común durante los congresos de Alaic de la década noventa, y específicamente al interior del grupo de trabajo de teorías y metodologías de investigación, coordinado por la investigadora brasileña.

En parte por ese motivo, de reconocimiento a un esfuerzo sostenido de reflexión sobre el campo académico latinoamericano, pero especialmente por el interés de revertir la “pobreza” en la reflexión sobre el contexto institucional de la producción científica, que incluye centralmente a los posgrados pero cuyo debate es marginal y permanece pendiente, es que finalizo este capítulo con la revisión de algunos planteamientos recientes de estos dos autores.

En octubre de 2003, y en el marco de la conmemoración de los diez años del postgrado de Comunicación de la Universidad Veracruzana, tuve la oportunidad de escuchar la propuesta de Raúl Fuentes sobre tres núcleos de reflexión en torno a los programas de cuarto nivel existentes en México. Por entonces, y de ahí mi presencia en el evento, llevaba pocos meses investigando los posgrados, aunque bajo una formulación diferente a los que me he propuesto para este trabajo y comentada en la Introducción. El encuentro en Veracruz representaba, de hecho, mi primer acercamiento a otros programas, tanto mexicanos como extranjeros²³. En esa oportunidad, Raúl Fuentes fue presentado como “el gran cronista del campo académico de la Comunicación en el país”, apelativo para referir a un trabajo de décadas orientado a la reconstrucción de los procesos que han hecho de la Comunicación en México, sobre todo en cuanto producción científica, lo que es actualmente.

Dicho con palabras del propio Fuentes, el inicio de esta tarea debe algo a la casualidad:

“Por razones circunstanciales asumí en 1982 el papel de responsable de la documentación académica nacional sobre comunicación y eso marcó desde el inicio mi

²³ Entre ellos, las maestrías de la UIA, la UNAM, el ITESO, el ITESM-Monterrey, así como el posgrado en Comunicación e Información de la U. Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

trayectoria como investigador: mi objeto de estudio principal ha sido el propio campo académico” (Fuentes, 2003b, p.17).

Intentar resumir, entonces, la totalidad de su producción como investigador en torno a ese “objeto de estudio principal”, trasciende el objetivo de este trabajo. De ahí que resulte preferible, y más elocuente, la siguiente síntesis personal de su labor:

“Trabajar este objeto desde la práctica cotidiana como profesor de teoría, y desde la base descriptiva elemental de la documentación, me ha permitido elaborar un marco de interpretación denso y complejo, pero que como investigador siempre trato de articular con datos empíricos, tanto cuantitativos como cualitativos” (p.17).

Volviendo a los tres núcleos de reflexión del texto leído en Veracruz, que por cierto integran aquel “marco de interpretación denso y complejo”²⁴ y son la propuesta con que inicio esta sección final del capítulo, diré que ellos se fundan en la comprensión de los posgrados:

1° como instancias de impulso a la investigación y formación de investigadores

2° como espacios sujetos a la tensión disciplinarizante del campo académico

3° como ámbitos institucionalizados privilegiados para la legitimación social y académica de los estudios de Comunicación.

Dentro del primer núcleo, los posgrados son valorados como fundamentales para definir las condiciones de la profesionalidad de los investigadores dentro del campo académico mexicano. Profesionalidad que se traduce en apoyos laborales e institucionales para las tareas de investigación, así como en el incremento de la calificación científica (especialmente metodológica) de las mismas. En México, sin embargo, los posgrados han jugado sólo parcialmente ese papel. Al revisar, por ejemplo, el diagnóstico de la Primera Reunión Nacional de Posgrados en 1989, se comprueba que “ante un conjunto notablemente mayor de programas, y en un contexto de mayor exigencia institucional, conserva su validez en 2003” (p.6).

Respecto al segundo núcleo, el texto señala que en los posgrados, cuyo aumento ha sido notable en la década noventa, es más difícil de sostener la identidad disciplinaria de la Comunicación, cuestión que se ha convertido en objeto de debate intelectual pero también de estrategia en los planos institucional, político y profesional. Los posgrados, junto a la investigación académica, “al mismo tiempo que se han consolidado y fortalecido, se han desvinculado de la formación de profesionales y de los enfoques disciplinarios en comunicación que siguen sosteniéndose en las licenciaturas, para avanzar en la integración multidisciplinaria entre las ciencias sociales y las humanidades” (p.7).

Para argumentar esta idea, Fuentes recurre a dos tesis de maestría asesoradas por él: un análisis de 126 tesis producidas en tres maestrías de Comunicación, y un análisis de 184 artículos en las tres principales revistas académicas del campo²⁵. A partir del estudio de las tesis de la UNAM, la UIA y el ITESM-Monterrey, producidas entre 1996-2000, se evidencia “un alto grado de diversificación temática y teórico-metodológica en las investigaciones analizadas, hecho relacionado (...) con tendencias más generales de constitución del campo académico de la comunicación” (p.9). A partir

²⁴ Para conocimiento de esta formulación, ver Fuentes, 1998.

²⁵ De la Torre Escoto, Gabriela (2003): La reproducción del campo académico de la Comunicación en México. Un análisis de las tesis de maestría en Comunicación (1996-2000). Tesis de Maestría en Comunicación con Especialidad en Difusión de la Ciencia y la Cultura, Guadalajara: ITESO.

Ramírez y Ramírez, Karla M. (2003): *Destellos de la Comunicación. La diseminación de conocimiento a través de las publicaciones académicas*. Tesis de Maestría en Comunicación con Especialidad en Difusión de la Ciencia y la Cultura, Guadalajara: ITESO.

del estudio de los artículos aparecidos en *Comunicación y Sociedad, Versión y Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, entre 1986-2000, se revela que “las temáticas identificadas dibujan un campo académico de la investigación de la comunicación transdisciplinario en esencia, con tintes profundamente sociológicos, antropológicos y lingüísticos” (Fuentes, 2003b, p.10).

Considerada esta evidencia, Fuentes afirma que “la disyuntiva entre disciplinarización y disolución disciplinaria de los estudios de Comunicación en México es el principal desafío a enfrentar en la primera década de este siglo” (p.7).

Vistos ahora los posgrados desde el tercer núcleo de reflexión; esto es, como espacios de legitimación del campo académico, es dable afirmar, según Fuentes, que en México éste todavía no conquista lo que Bourdieu (2000) definió como *autonomía relativa*, clave de la legitimidad académica y social. A lo que agrega: “su consolidación paulatina tiene como condición inescapable la resolución en la práctica de disyuntivas como la de la disciplinarización; y, finalmente, que en un contexto de cambios acelerados en los objetos de estudio y en las condiciones *externas* de desarrollo, hay también mucho por reorientar y reinterpretar, *autorreflexivamente*, en términos de los constitutivos *internos* del campo” (p.10).

Tras una interpretación histórica y epistemológica sobre la Comunicación en América Latina y México, referida y comparada a los procesos de institucionalización académica y de legitimación social en Estados Unidos, Fuentes recalca en el concepto de *agencia*, tributaria de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1984). Definida como “la capacidad del actor social para reinterpretar y movilizar un repertorio de recursos en términos de esquemas culturales distintos a los que constituyeron originalmente el repertorio” (p.14), es sobre la base de esta *agencia* que Fuentes formula su propuesta:

“(…) es mediante la formación en los posgrados de *agentes* académicos competentes para *producir socialmente sentido sobre la producción social de sentido*, que el campo académico de la comunicación puede no sólo reorientarse para avanzar en su legitimación, para ganar mayor autonomía y poder, sino que podrá generar explicaciones más plausibles y orientadoras de las transformaciones en curso en el mundo y del papel que los sistemas y prácticas de comunicación tienen en esas transformaciones, y basar su legitimación en esta competencia académica, más que en su competitividad institucional” (p.14).

En una cita anterior, Fuentes reconocía el papel jugado por “lo documental” en el impulso y desarrollo de su trabajo. “Trabajar este objeto desde la práctica cotidiana como profesor de teoría, y desde la base descriptiva elemental de la documentación me ha permitido elaborar un marco de interpretación denso y complejo” es una forma de presentación –tomada de su ponencia en un Seminario sobre Epistemología de la Comunicación en Sao Paulo en noviembre de 2002– que no deja lugar a dudas. Desde su primera sistematización documental, publicada en 1988, hasta la más reciente de septiembre de 2003²⁶, cerca de 5 mil productos de investigación en Comunicación (entre libros, capítulos, artículos de revistas y tesis, por nombrar los más importantes y numerosos) han sido objeto de análisis y clasificación. Otorgándole, de paso, un mayor espesor a su definición de “cronista del campo académico”.

²⁶ “La investigación de comunicación en México. Sistematización documental 1956-1986”, México: Ediciones de Comunicación, 1988; “La investigación de comunicación en México. Sistematización documental 1986-1994”, Guadalajara: ITESO/Universidad de Guadalajara, 1996; “La investigación académica sobre comunicación en México. Sistematización documental 1995-2001”, Guadalajara: ITESO, 2003.

De estos tres trabajos de sistematización, el más reciente abarca el período 1995-2001 e incluye un total de 1,661 referencias divididas en “libros y cuadernos”, “artículos y capítulos de libros”, y “tesis de posgrados” sobre Comunicación en México. Hecha una búsqueda entre éstas últimas (198 tesis de maestría y 98 tesis de doctorado que corresponden al 17.8% del total), no fue encontrada una sola alusión directa a los posgrados de Comunicación. La única referencia, claro está, corresponde a la tesis de Doctorado de Raúl Fuentes sobre “la emergencia de un campo académico” y editada en 1998 por el ITESO y la Universidad de Guadalajara.

Una segunda búsqueda se realizó a partir del índice temático que incluye el libro bajo el descriptor “formación profesional”. De éste, se extrajeron 61 referencias de todo tipo, no sólo tesis de posgrado (13). En la mayoría de los casos, nuevamente, no se encontró alusión directa a posgrados de Comunicación en América Latina. En la mayoría digo, pues nuevamente fueron los libros, artículos y capítulos de Raúl Fuentes los que incluían a los posgrados dentro de sus textos. Aunque, cabe señalar, siempre como parte de un análisis más amplio relacionado con procesos de consolidación o institucionalización de la investigación académica en Comunicación.

El año anterior a la ponencia en Veracruz, Raúl Fuentes adelantó un análisis sobre la producción de conocimiento y la formación de investigadores en el campo de la comunicación mexicano. Para ello, se basaba en el citado estudio de 126 tesis de maestrías, durante el período 1996-2000, en tres de los programas más importantes del país: la UIA, la UNAM y el ITESM-Monterrey.

Previo al análisis, sin embargo, Fuentes repasa algunos constitutivos institucionales del campo académico mexicano, dentro de los cuales se desarrollan los posgrados. En primer lugar, constata el hecho que “sigue siendo cierto que la existencia misma y el carácter de esos programas de investigación y posgrado dependen todavía, en buena medida, de las orientaciones del pregrado, y no siempre de sus mejores rasgos” (De la Torre y Fuentes, 2002, p.248). En segundo lugar, reafirma lo que en 1989 denominara la figura de la *triple marginalidad* de la investigación de la Comunicación: “marginal respecto a las ciencias sociales, éstas en el conjunto de la actividad científica y ésta en relación con las prioridades del desarrollo nacional” (p.250)²⁷. En tercer lugar, destaca la existencia de una “estructura bipolar” en la investigación académica del país que se deriva de su trabajo de sistematización documental: por una parte Ciudad de México y por otra la región centro-occidente (Guadalajara y Colima).

En otra tesitura, Fuentes repasa también el nuevo contexto de política pública en materia de educación superior en México. Así como las políticas nacionales establecieron, desde 1991 y hasta 2002, una distinción entre los programas de posgrado, por medio del Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), así también, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fija desde 1984 los criterios de reconocimiento y apoyo a los académicos investigadores, que para el caso de la Comunicación han llegado a sumar 40 dentro de cerca de ocho mil miembros actuales del sistema. Uno y otro, sin embargo, han sufrido cambios a partir del Programa Nacional de Educación y del Programa Especial de Ciencia y Tecnología, correspondientes al período 2001-2006 respectivamente. Estos programas han modificado los reglamentos, procedimientos y convocatorias del Sistema Nacional de Investigadores y del ahora llamado Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN). Enfrentado a estos cambios y sus posibles consecuencias, debe

²⁷ Ver “Algunas condiciones para la investigación científica de la comunicación en México”, Huella, cuadernos de divulgación académica, Guadalajara: ITESO, 1989.

admitirse que “en su escala mayor, sin duda habrán de modificar las condiciones en que se ha desarrollado el campo académico de la comunicación (y todos los demás campos académicos) en México hasta ahora, pero las implicaciones concretas no pueden estimarse aún” (p.260).

Tras la revisión, entonces, de las cambiantes condiciones estructurales y constitutivas de la investigación de la Comunicación mexicana, condiciones además entreveradas y complejas, donde se contextualizan y hacen sentido las siguientes conclusiones derivadas del estudio de las tesis de maestría:

a) se puede hablar, en términos generales, más que de dispersión, de un alto grado de diversidad temática y teórico-metodológica en las investigaciones analizadas. Dispersión relacionada, entre otras razones, con tendencias más generales de constitución del campo académico de la comunicación (De la Torre y Fuentes, 2002, p.266);

b) como en otros productos de investigación académica de la comunicación en México, en las tesis se detecta una escasa (y en muchos casos nula) atención a los antecedentes nacionales de investigación. Si acaso los “estados de la cuestión” toman como puntos de partida sustanciales los aportes realizados en otros países, no en México. La razón más obvia es la escasísima circulación y lectura, en el propio ámbito académico especializado, de los productos de los esfuerzos nacionales en el campo (p.267);

c) no puede hablarse todavía de que las investigaciones realizadas bajo la modalidad de tesis de maestría aporten al conocimiento y a la constitución del campo académico, independientemente del nivel de rigor, precisión o pertinencia de sus marcos teórico-metodológicos, en donde hay grandes diferencias (p.267);

d) la estructura institucional que soporta al campo académico de la comunicación en México se encuentra, todavía o nuevamente, en una fase de transición delicada (...) La exploración analítica de las tesis de maestría producidas recientemente en tres de los programas más prestigiados y sólidos en el campo nacional, puede ayudar a identificar algunos indicios o manifestaciones tanto de los factores que generan sus características presentes como de los rasgos que habrá que buscar que se conviertan en predominantes en las próximas décadas (p.268).

Maria Immacolata Vassallo de Lopes es profesora e investigadora brasileña, libre docente de la Escuela de Comunicación y Artes (ECA) de la Universidad de Sao Paulo, en Brasil, y dispone de una amplia bibliografía sobre temas ligados al campo académico de la Comunicación, relativos a su país y a América Latina²⁸. Su experiencia dentro de la postgraduación brasileña es dilatada, en su doble calidad de docente e investigadora, y actualmente como directora del Posgrado de la ECA.

En el citado libro que compiló junto a Raúl Fuentes, Vassallo de Lopes incluye un artículo en el que reflexiona acerca del estatuto disciplinario de los estudios de Comunicación y sostiene la hipótesis que en Brasil la institucionalización del campo académico avanza bajo el signo de la transdisciplinariedad.

Partiendo de una definición formal y amplia de lo que es el campo académico de la comunicación reconoce en él tres subcampos: “el científico, implicado en prácticas de

²⁸ ver “Vinte Anos de Ciências da Comunicação no Brasil” (org.) São Paulo: Universidade Santa Cecília/Intercom, 1999; “Pesquisa de Comunicação”, São Paulo, Loyola, 1999; “O Estado da Pesquisa de Comunicação no Brasil”, In: Lopes, M. I. V. (org.). Temas Contemporâneos em Comunicação, São Paulo, Edicon/Intercom, 1998; “Cuestiones Epistemológicas, Teóricas y Metodológicas de la investigación en comunicación”, *Diálogos de la Comunicación*, N° 57, Lima, 1999. Más referencias disponibles en <http://www.eca.usp.br/departam/cca/cca/docente/index.htm>

producción de conocimiento (...); el educativo, que se define por prácticas de reproducción de ese conocimiento, es decir, mediante la enseñanza universitaria de materias relacionadas con la comunicación, y el profesional, caracterizado por prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos variados con el mercado de trabajo” (Vassallo de Lopes, 2001a, p.44).

Esa definición, sin embargo, le exige desarrollar tres aspectos. El primero, remite a la noción de campo científico académico de Bourdieu en tanto “sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, es el lugar, el espacio de juego de una lucha competitiva por el monopolio de la autoridad científica, definida, de manera inseparable, de capacidad técnica y poder político” (p.45). A partir de ella, se deriva que los conflictos epistemológicos en la ciencia son también conflictos políticos y, en esa medida, no se puede distinguir entre las determinaciones propiamente científicas y las propiamente sociales de prácticas esencialmente sobredeterminadas de los agentes involucrados.

Tras destacar los valores heurísticos de esta noción de campo científico, Vassallo indica que “tenemos así delineado un marco de análisis de gran densidad explicativa. La ciencia acaba siendo definida por Bourdieu como un campo de prácticas institucionales de producción (investigación), reproducción (enseñanza) y circulación de capital y poder científicos (p.47).

El interés por una revisión detallada de esta comprensión “bourdiana” de la ciencia –su concepto de *habitus*, el antagonismo como principio de estructura y transformación de todo campo social, entre otros– es motivado, según Vassallo, por las siguientes razones:

- para criticar a quienes de forma apresurada ven siempre, en los cambios internos de una “ciencia normal”, las señales de una “crisis de paradigmas”;
- para impedir que se identifiquen automáticamente las luchas institucionales con luchas epistemológicas o, dicho de otro modo: las conquistas institucionales son condiciones necesarias pero no garantizan *per se* el fortalecimiento teórico de un campo;
- para evitar que se confunda el subcampo de la enseñanza (reproducción) con el subcampo de la investigación (pp.47-48).

El segundo punto es el problema de la herencia disciplinaria de los estudios de Comunicación, respecto de los cuales destacan dos cuestiones. Primero, el hecho que así como todo estudio es siempre realizado en marcos de referencia heredados del pasado, la historia o la tradición de una ciencia, del mismo modo “los objetos de estudio, por su carácter histórico, dinámico y cambiante, confrontan de manera permanente esa tradición en el sentido de su renovación y revisión” (p.48).

La segunda cuestión remite a cómo en los estudios de Comunicación han sido revisadas las diversas tradiciones teóricas, mediante análisis autorreflexivos que, en suma, manifiestan “una insatisfacción generalizada con el estado actual del campo y la urgencia de repensar sus fundamentos y de reorientar el ejercicio de sus prácticas”²⁹. Análisis que a la vez que reestructuran, redefinen y reinterpretan, revelan también la complejo y multidimensional de los fenómenos comunicativos en el presente. Que, en todo caso, no son una amalgama o síntesis de saberes, sino más bien un movimiento de intersección; “un producto de las relaciones entre el objeto de estudio, la especificidad

²⁹ Menciona como ejemplos: Fuentes Navarro (1998); Vassallo de Lopes (1997); *Journal of Communication* (1983 y 1993); *Comunicacao e Sociedade* (1997); *Telos* (1989 y 1996).

de las contribuciones analíticas y la particularidad de la evolución histórica entre ambos” (p.49)

El tercer punto a despejar, refiere a la institucionalidad científica. Aquí, su análisis se remonta al informe de la Comisión Gulbenkian, encabezada por Immanuel Wallerstein, y su propuesta de “Abrir las Ciencias Sociales”, así como al pensamiento del sociólogo estadounidense. Una pregunta insoslayable hoy es si hay algún criterio intelectual que pueda usarse para asegurar las fronteras entre las disciplinas. Pregunta respondida por Wallerstein con un categórico “no” por cuanto las diferencias dentro de una disciplina tienden a ser mayores que las diferencias entre ellas.

“En resumen, la crítica a la compartimentación de las ciencias sociales tiene, entonces, que ver con las líneas divisorias colocadas por paradigmas histórico-intelectuales del siglo XIX y que, según el Informe Gulbenkian, son más ideológicas y organizativas del trabajo intelectual que propiamente derivadas de exigencias internas del conocimiento, osea, epistemológicas, teóricas y metodológicas” (p.53).

A esto, sin embargo, Vassallo agrega otro aspecto: la compartimentación de las disciplinas pasó también por la relación histórica y orgánica entre las ciencias sociales y la comunicación, en la medida que las formas de comunicación moderna fueron plasmando cada vez más a la sociedad. A tal punto, que la intensificación de los fenómenos comunicativos, en la sociedad de la comunicación de Vattimo por ejemplo, no es un mero aspecto de la modernidad, sino el centro y sentido mismo de ella como proceso.

Una vez clarificados estos tres puntos derivados de su definición de campo de la Comunicación, Vassallo retoma la hipótesis inicial: la institucionalización del campo académico de la Comunicación en Brasil avanza bajo el signo de la transdisciplinariedad. Pero, ¿cómo avanza en dicho sentido?

“Es en el entronque de los procesos de institucionalización acelerada de los estudios de comunicación, con el crecimiento de la insatisfacción generalizada acerca de su disciplinarización en el contexto de las ciencias sociales (Wallerstein) y de la sociedad de la comunicación (Vattimo), donde se puede identificar la institucionalización transdisciplinaria de los estudios de comunicación” (pp.54-55). Particularidad que entra en la metáfora del sociólogo italiano Mario Morcellini: la comunicación es “indisciplinada”, toda una “paradoja” en vistas de su acelerada institucionalización académica.

En respuesta, entonces, al diagnóstico de Sergio Caparelli e Ida Regina Stumpf, quienes reafirman la anterior paradoja con relación al campo académico brasileño, el cual buscó especializarse institucionalmente mientras fragmentaba sus interfaces y perspectivas teóricas, Vassallo de Lopes contraargumenta:

“No obstante lo correcto del diagnóstico, me esfuerzo en demostrar que esa paradoja es aparente, sustentando el caso de los estudios de comunicación en Brasil, en los que la institucionalización como campo académico es concomitante con una progresiva afirmación de su estatuto transdisciplinario” (p.55). A lo que agrega: “es precisamente a través de la conquista del rigor teórico-metodológico y de la ampliación y consolidación del dominio de los saberes hasta ahora fragmentados en disciplinas, que nosotros, investigadores en ciencias sociales, podremos avanzar, desde el espacio académico, junto a nuestro tiempo sociocultural”.

Vassallo finaliza el texto presentando como argumento a favor de su hipótesis precisamente una descripción del posgrado brasileño, el cual entonces se hallaba conformado por 14 programas oficiales: 12 maestrías y 8 doctorados. De ellos, ocho eran programas públicos y seis privados. Los profesores investigadores que actuaban en esos programas alcanzaba los 371, y el total de graduados entre 1994-1998 era de 1,048.

“En términos de la organización institucional –agrega Vassallo– las características más notables del posgrado son: el fuerte crecimiento en los años noventa, cuando se pasó de ocho a 20 programas; la regionalización, a través de la formación de diversos polos geográficamente diseminados, y el rápido crecimiento del número de instituciones privadas” (p.56).

Desde el punto de vista de la investigación, por último, los temas de estudio tienden a una configuración transdisciplinaria, siendo los principales campos el estudio de los medios, las prácticas de comunicación, la comunicación-cultura, los estudios interpretativos y semióticos, entre otros más. Las interfaces, a su vez, son establecidas de manera preferente con las ciencias humanas y sociales (filosofía, ética, estética, historia, política, economía, sociología) y con las ciencias sociales aplicadas (ciencias de la información, administración, educación, derecho).

El mismo año 2001, el Núcleo de Investigación sobre el Mercado de Trabajo (Nupem), dirigido por Vassallo de Lopes desde la ECA, publicó una investigación dirigida al conjunto de programas de maestría y doctorado en Brasil. Dicha investigación, se propuso construir una metodología de evaluación de los egresos que ofreciera a los programas un índice de evaluación complementario a los de Capes y el CNPq, más centradas en el “proceso” que en el “producto”³⁰.

Dentro de la “problemática de la investigación”, el informe incluye un análisis del estado de los posgrados de Comunicación en Brasil. Lo primero que se destaca es la descentralización geográfica de los programas *stricto sensu* (orientados a la investigación), que han salido de su concentración en el eje Sao Paulo-Río. En segundo lugar, se resalta el fuerte crecimiento de programas durante la década noventa, en la cual, dentro de un lapso de ocho años, fueron abiertos tantos programas como durante los primeros veinte años de la postgraduación en Comunicación (Vassallo de Lopes, 2001b, p.22)

Para la recolección de los datos, se hizo llegar a los egresados de los diferentes programas un cuestionario (76 preguntas Maestría; 88 preguntas Doctorado) organizado en cinco módulos temáticos:

1. Indicadores socioeconómicos
2. Indicadores de la formación
3. Indicadores de diagnóstico/desempeño del programa
4. Indicadores de diagnóstico/desempeño ocupacional
5. Indicadores de producción

Tras el análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas a los cuestionarios por parte de los 1014 egresados, de acuerdo a cada uno de los indicadores establecidos, el informe cierra con una serie de consideraciones finales relativas tanto a las contribuciones como a los desafíos de la investigación.

La primera de esas consideraciones alude al egreso como una figura estratégica de investigación al ofrecer un conjunto de informaciones sobre el programa ya concluido y la situación laboral posterior. “En consecuencia –señala el informe– queremos caracterizar la investigación de los egresos como un tipo de evaluación externa a los cursos y defender su incorporación al conjunto diversificado de instrumentos que debe ser el proceso de evaluación de la enseñanza superior” (p.204).

³⁰ Se trabajó con una muestra estadística de alumnos egresados entre 1994-1998, de 11 programas acreditados por Capes. Como señala el informe, se trata de una “evaluación de resultado (del producto egreso)”, p.7.

Una segunda contribución son los indicadores establecidos para evaluar las condiciones de enseñanza e investigación, así como la condición profesional de los egresados. Sin embargo, se reconoce que en ningún caso ellos agotan la problemática de los egresos y que más bien deben estar siendo actualizados. “Se debe romper el hábito – enfatiza el informe– de no tomar en cuenta los avances hechos en investigaciones anteriores; es decir, se espera que una próxima investigación parta de los indicadores aquí propuestos y realice las mejoras que sean necesarias” (p.205).

Otra contribución señalada refiere a las “sorpresas” que la investigación arrojó. “Fueron muchas las evidencias empíricas que se encargaron de desmentir las opiniones corrientes, de sentido común y sin base científica. De ahí la importancia crucial de la investigación y la certeza de que proyectos cada vez más metodológicamente bien elaborados constituyen instrumentos indispensables para el avance de los posgrado de Comunicación” (p.205).

La última recomendación del informe resalta y pone en evidencia una cuestión central para el desarrollo de este marco de referencia y con el cual finaliza: la divulgación y el debate de los resultados de la investigación realizada. En un contexto de baja valoración de estudios anteriores sobre los egresos, de falta de repercusión de sus hallazgos, “hacemos mención especial a la necesidad de su divulgación en foros de debate del área. Es necesario que los resultados sean sometidos a la discusión y la crítica pública antes de ser incorporados en reformas curriculares y pedagógicas. Y hacemos esta recomendación reafirmando la convicción de que la investigación sobre los egresos es un instrumento objetivo y eficaz de diagnóstico y evaluación de los cursos de postgraduación en Comunicación” (p.205).

2.- LA INTERSECCIÓN ESTRUCTURAL DE LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN.

Uno de los temas centrales de la agenda política es el de los programas de posgrado. Éstos, en efecto, son el área de intersección de dos sistemas claves para la actual coyuntura latinoamericana: el sistema de educación superior, por un lado, y el sistema de producción científica y tecnológica, por el otro.
Ricardo Lucio

El problema es el siguiente: los posgrados de Comunicación, desde una perspectiva regional, no han sido reflexionados a partir de los procesos de reforma impulsados en las últimas décadas dentro de los sistemas de educación superior (SES) de los que forman parte, pero tampoco desde las políticas de apoyo a la investigación promovidas dentro de los sistemas de ciencia y tecnología. Por el contrario, la compleja relación que las transformaciones ya operadas y las todavía en curso imponen como nuevos marcos de acción, nuevas “reglas de juego”, representan una mediación que ha tendido a emerger de manera esporádica, dispersa y casi siempre dentro del ámbito nacional. En pocas palabras, los posgrados de Comunicación no han sido pensados desde su condición de subsistema, de intersección, de tema central de la agenda política presente y futura.

La justificación de este marco de referencia, entonces, coincide y es tributaria del anterior, en términos, sobre todo, de contribuir a paliar el “debate pendiente” que amenaza el *sentido* de los posgrados de Comunicación en América Latina. O, si se prefiere, de promover el resurgimiento de una reflexión que parece haber quedado estancada a mitad de camino.

Ya en 1985, sin embargo, Felafacs recomendaba en su documento sobre la formación profesional en los cursos de posgrados, la consideración que debía hacerse a “las diferentes legislaciones en los diferentes países del área”, pues de este modo se puede “completar el diagnóstico sobre los contextos que condicionan la formación de comunicadores”. Dos años antes, las recomendaciones finales del Simposio Latinoamericano de postgrados en Comunicación Social, incorporaban bajo la pregunta “¿por qué y para qué los posgrados?” la siguiente pista:

“Su situación nos habla en general de la estructura de la universidad en América Latina, desde el punto de vista global (...) Es necesario equilibrar las demandas sociales generales con las profesionales, empresariales. En estas últimas está la marca de la estructura social de nuestros países” (Felafacs, 1983).

De igual modo, dentro de las catorce recomendaciones formuladas luego del III Simposio Latinoamericano de estudios de posgrado en Comunicación Social realizado en Sao Paulo, y aunque tenuemente, en varias de ellas se alude a cuestiones como políticas de intercambio interinstitucional y el fortalecimiento estratégico de los espacios universitarios ya conquistados para los estudios de Comunicación (Neira, 1987).

Propuestas con el objetivo de idear estrategias de legitimación del campo académico de la Comunicación en México, no es sino hasta la segunda Reunión Nacional de Posgrados (octubre, 1999), que emerge en la “orden del día” la discusión respecto al nuevo escenario de política pública para los posgrados. Tanto en dicho encuentro como en los sucesivos, la “acreditación y evaluación” de los programas se convierte en tema catalizador, y definitorio casi, de la reflexión. Así por ejemplo, con relación al “impacto social del

posgrado”, surgieron las siguientes preguntas: “¿en qué y cómo queremos impactar socialmente a través de los posgrados?, ¿cómo resolver y lograr el equilibrio y una relación ventajosa entre lo que se exige desde instancias evaluadoras-censoras y las tendencias-sentido de los propios programas (e instituciones)?, ¿cómo sobrevivir al ‘choque de políticas’ de orden nacional (Conacyt, por ejemplo) con las necesidades regionales y locales?” (Relatoría Cuarta Reunión, p.5). Posteriormente, a la hora del balance, la conclusión es enfática: “en plazos muy cortos se operan cambios muy rápidos y frecuentes (cambio en responsables de programas, cambio en planes de formación, cambios de status en el padrón de excelencia de Conacyt, creación y desaparición de programas, etc.). Resulta significativo tanto movimiento” (Relatoría Quinta Reunión., p.2).

Significativo es también el hecho que “tanto movimiento” se haya generado, y por ende se proyectara en el debate, en el intervalo de diez años que separan a la Primera Reunión Nacional de Posgrados (1989) de la segunda, que es cuando por ejemplo, se crean y ensayan los actuales programas de apoyo al posgrado mexicano por parte de Conacyt.

Manteniendo el enfoque nacional, resulta ejemplar nuevamente el caso brasileño. Allí, la Compós “participa de la evaluación en la medida en que debate los criterios con que serán evaluados los programas de posgrado por la Capes. Compós es el vocero del área de Comunicación en Brasil” (A. Lemos, comunicación personal, julio 2004). De ahí que la asociación sea definida también como una instancia que “junto a la comunidad académica y los organismos de regulación y financiamiento, traza las políticas y estrategias para un desarrollo conjunto” (Jacks, 2003). Por otra parte, desde los mismos programas se han realizado investigaciones que desarrollan y proponen metodologías de evaluación de los posgrados a partir de indicadores, como los egresos, no considerados en los criterios de evaluación oficial de la Capes (Vassallo de Lopes, 2001). Nada extraordinario, en todo caso, si se considera que en Brasil se viene implementando desde la década setenta “el mayor sistema de posgrados de América Latina” (Klein y Sampaio, 2002).

La revisión de estos ejemplos dispares revelaría, insisto, la inconsistencia en el debate regional producido hasta ahora en torno a los posgrados de Comunicación, situándolo en un preocupante *stand by*. Pero al mismo tiempo, revelan la discusión emergente del posgrado mexicano o la versión estructurada del caso brasileño, sin duda los dos SES más grandes de la región. Por otro lado, estos ejemplos reafirman el estratégico lugar que ocupan los posgrados y que así describe Ricardo Lucio: “los posgrados, a la vez que son un escenario privilegiado de las transformaciones que enfrentan o deben enfrentar los sistemas de educación superior, son también reflejo de los logros y las deficiencias regionales en materia de investigación y desarrollo científico y tecnológico” (Lucio, 2002, p.326).

Recalaré, finalmente, en un análisis de las condiciones de la investigación de la comunicación en México cuyo enfoque considero pertinente de invocar en la introducción a este tema. “Al revisar algunos de los principales problemas que los estudiosos de la comunicación en México tienen que enfrentar al incursionar en la investigación de campo, es inevitable que la mayor parte de esos problemas tienen su origen en *condiciones estructurales* que no sólo afectan a nuestro campo sino a la investigación científica en general” (Fuentes y Sánchez Ruiz, 1989, p.7). Si bien tales condiciones –señalan los autores– no obstan el surgimiento del ingenio y la innovación de la práctica científica en una sociedad subdesarrollada, sí marcan el contexto de limitaciones estructurales en que pueden llegar a darse. Muchas de esas condiciones estructurales, por lo demás, remiten al

marco que, desde la política pública, rige la actividad académica y científica de un país (p.12)¹.

La intersección estructural de los posgrados de Comunicación, entonces, se traduce en formular adecuadamente, y de ser posible responder, la siguiente pregunta: ¿qué nuevo escenario imponen y proyectan las reformas de los SES y las recientes políticas de apoyo a la investigación para los posgrados de Comunicación?.

El presente marco referencial se organiza en tres secciones. En la primera, se describen los más importantes diagnósticos y propuestas de reforma a la educación superior provenientes de organismos técnicos y financieros, tanto de nivel mundial como regional: la Unesco, el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se describe asimismo el tratamiento de la educación superior propuesto por la OMC en el marco del Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS).

La segunda parte corresponde a una descripción de los nuevos escenarios de la educación superior en América Latina, en consideración a las reformas introducidas, desigual y paulatinamente, desde 1981 en Chile y en áreas tan sensibles a los respectivos sistemas como la diversificación institucional, el financiamiento público y los sistemas de acreditación y evaluación. Sin afán exhaustivo, porque como dice Luis Yarzabal (2000) “la información necesaria para estudiar la educación superior es difícil de conseguir”, me valdré de algunos países (o iniciativas subregionales) que representen un buen ejemplo.

La tercera parte, en tanto, será dedicada a la descripción del subsistema de posgrados en cuatro países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile y México. Descripción que iniciará con el montaje histórico de sus respectivos sistemas de apoyo a la investigación y finalizará con una caracterización de sus sistemas de posgrado.

¹ A renglón seguido, prácticamente, los investigadores postulan su hipótesis de la triple marginalidad de la investigación de la Comunicación en México: de las ciencias sociales, éstas de la ciencia en general, y esta última de las prioridades del desarrollo nacional.

*“La economía de mercado es una realidad en la cual actuamos, pero no puede constituir el horizonte de una sociedad
El mercado es un instrumento, no la razón de la Democracia.
En primera instancia, la universidad debe otorgar conocimientos y calificaciones, pero es también un lugar de aprendizaje de la democracia, de formación de los ciudadanos y de realización personal
Lionel Jospin*

2.1.- ¿LA NUEVA UNIVERSIDAD PARA EL SIGLO XXI?

Tres palabras que compendian los documentos revisados a continuación podrían ser, entre otras, lecciones, peligros y desarrollo. Una serie de atributos que, a la vez que contradictoria, definen bien a estos informes elaborados por organismos técnicos y financieros, destinados a servir de insumo para la puesta en marcha de reformas en los SES de todo el mundo y, para el caso del BID, exclusivamente de América Latina.

Dos cuestiones caracterizan, en su origen, a estos documentos: primero, que se ubican (se publican, se difunden) en la perspectiva del siglo XXI, el siglo de la Sociedad de la Información; segundo, que todos enfatizan en un interlocutor común: los “países en desarrollo”². Categoría ésta que junto a representar casi el 80% de la población mundial, y ser problemática, incluye al conjunto de países latinoamericanos (BM, 2000).

Una tercera similitud, es que muchas de las recomendaciones de política pública allí contenidas han sido llevadas a la práctica en los países de la región. Se trata de las propuestas sobre educación superior más representativas de la década noventa, generadas a partir de investigación comparada, pero sobre las que, y tal vez por lo mismo, no hay un consenso de opinión. Mientras hay quien cree que el debate respecto a su influencia en las políticas nacionales, más que respaldado en estudios, sería “una discusión con tintes políticos e ideológicos bastante marcados” (Rodríguez, 2001), hay quien cree que todos estos organismos, incluida la Unesco, participan de un proceso de convergencia en el cual “coinciden con sus criterios para reestructurar la Educación Superior en una dirección que parece ir a tono con las necesidades del mercado y el Estado” (Alcántara, 2000).

Ciertas o no aquellas sospechas, las diferencias existen. Diferencias que van desde la propia historia de los organismos, sus metodologías o sus ámbitos de aplicación, en algunos casos, hasta diferencias de enfoque, en otros. La mirada mundial de la Unesco para el “cambio y desarrollo”, por ejemplo, difiere de la mirada regional del BID centrada en la reforma estratégica *eficiente* de la educación superior; la constitución de grupos de expertos o *task force* adoptada por el BM, contrasta con el esfuerzo participativo de la Unesco y que tiene en estos informes dos hitos de un largo proceso.

Se ha decidido incluir también, el tratamiento otorgado por el Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS) a la educación superior. El sentido de esta incorporación no sólo radica en que la OMC, según su propia definición, “es *la única* organización internacional que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre los países”³ sino también porque el AGCS incluye a la educación superior como un servicio más entre otros, forma parte de una agenda de negociación vigente y es fuertemente resistida. La OMC,

² “País en desarrollo no es una expresión precisa, pese a que más del 80% de la población mundial vive en países en desarrollo, según los define convencionalmente el Banco Mundial, sobre la base del ingreso per cápita” (p.27, pie de página).

³ www.wto.org

junto al BM, son además dos de los organismos internacionales que implementan buena parte de las recomendaciones emanadas del “Consenso de Washington”⁴.

2.1.1- La posición de la Unesco.

Me ocuparé de dos recientes documentos sobre educación superior en el mundo, inscritos bajo un mismo y doble propósito: “generar una síntesis de lo que la Unesco considera las tendencias principales de la educación superior (...) y formular la perspectiva sobre los problemas principales de política en este ámbito” (Unesco, 1995).

El primero de ellos se titula **“Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”**, publicado en 1995, el cual inicia con un reconocimiento paradójico: la educación superior se encuentra en crisis en casi todos los países del mundo y, sin embargo, su papel es vital para el desarrollo económico y social. Un efecto preocupante de ello es la brecha que separa a países desarrollados y países en desarrollo en materia de educación superior e investigación.

Tres son las principales tendencias mundiales de los sistemas y las instituciones de educación superior para la Unesco:

- *expansión cuantitativa*: la educación superior pasó de una matrícula de 13 millones de alumnos en 1960 a 82 millones en 1995. Esta expansión, además, se ha acompañado de continuas desigualdades en el acceso, tanto entre regiones como al interior de las ellas;
- *diversificación* de estructuras institucionales, de programas y formas de estudio;
- *restricciones financieras* producidas por el ajuste estructural y las políticas de estabilización en muchos países en desarrollo.

A estas tendencias, se suman los desafíos propios de un mundo que se complejiza: “se observan una serie de procesos simultáneos, y a veces contradictorios, de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación. Todos ellos inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen de ésta respuestas adecuadas” (p.7)

La Unesco recomienda entonces tres principios rectores que determinen la jerarquía y el funcionamiento local, nacional e internacional de la educación superior:

- *Relevancia*
- *Calidad*
- *Internacionalización*

La *relevancia* se refiere principalmente al cometido y lugar de la educación superior en la sociedad: tomar en cuenta las necesidades de la sociedad de aprendizaje y capacitación permanentes; establecer con el Estado y la sociedad relaciones que comprendan la libertad académica y autonomía institucional, el derecho del Estado a asumir funciones de regulación, y la responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) para con la sociedad en su conjunto.

⁴ Se recomienda <http://www.lateinamerika-studien.at/>

Respecto a *calidad*, la Unesco incluye, entre otras, las siguientes dimensiones:

- la calidad de los programas, mejorando el contenido inter y multidisciplinario de los estudios;
- la calidad de la investigación, una de las principales funciones de la educación superior;
- la calidad del personal docente y de investigación;
- la calidad de los estudiantes, preocupante ante la explosión de la matrícula;
- la calidad no puede ser evaluada sólo con criterios financieros e indicadores cuantitativos.

El principio de la *internacionalización*, por último, obedece al carácter universal del aprendizaje y la investigación expresado en el creciente intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, así como la expansión de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes, facilitada por el progreso de las NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

Para la Unesco, sin embargo, la cooperación internacional debe basarse ante todo en la “solidaridad internacional” la cual permitiría que “las condiciones adversas en que funcionan las instituciones de educación superior, en especial en algunos países en desarrollo, sean corregidas”(p.11)⁵.

La política para el “cambio y desarrollo” de la educación superior, que da título al documento, requiere de las siguientes acciones:

- fortalecer el papel de la Unesco en la educación superior y la investigación;
- lograr un mayor acceso a la educación superior, prestando debida atención a la equidad;
- promover la diversidad de la educación superior como requisito previo de su mayor pertinencia y calidad;
- promover la libertad académica y la autonomía institucional, valores permanentes de la educación superior;
- promover la cooperación internacional, insistiendo sobre todo en la capacidad de investigación en los países en desarrollo.

Corolario de estas propuestas de política pública, son alcanzar estos fines de largo plazo:

- "universidad pro-activa", firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento;
- nuevo "pacto universitario", gracias al cual la educación superior pueda responder mejor en todos los estados miembros a las necesidades presentes y futuras de un desarrollo humano sostenible.

⁵ Puesto en marcha por la Unesco en 1991, el programa Unitwin/Cátedras Unesco pretende favorecer las redes universitarias o escuela mundial y son un buen ejemplo de este principio (http://www.forumunesco.upv.es/esp/red_forum_unesco/unitwin.html).

El segundo documento de la Unesco, publicado en 1998, se titula “**La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**”. Fue elaborado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, celebrada en París, que reunió a 4.200 participantes, entre ellos 130 ministros de Educación. Abrevó, asimismo, del trabajo en las diferentes conferencias regionales realizadas entre 1996 y 1998⁶. Este informe es considerado la culminación de un proceso de “elaboración de una política de educación superior con carácter integral”, iniciado en 1993 con una conferencia general sobre educación superior y continuado con el documento de 1995 (Díaz Barriga, 2003).

La declaración suscrita por la Conferencia consta de 17 artículos, divididos en tres títulos:

- 1.- Misiones y funciones de la educación superior (artículos 1 y 2)
- 2.- Forjar una nueva visión de la educación superior (artículos 3 a 10)
- 3.- De la visión a la acción (artículos 11 a 17)

Para resumir los contenidos de la declaración, me remitiré al encabezado de cada artículo y, según el caso, a sus propuestas principales:

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones.

c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación (...) desarrollando la investigación científica y tecnológica, a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva.

Los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán:

e) disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;

Artículo 3. Igualdad de acceso.

Artículo 4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.

Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.

a) el progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de posgrado. Deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales;

c) se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y

⁶ La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998.

las artes, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo;

Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.

Artículo 7. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

a) en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad;

Artículo 8. La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.

b) sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, entre otros.

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.

c) para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales...

Artículo 10. El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.

Artículo 11. Evaluación de la calidad.

a) la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional.

Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología.

b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior

Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior.

Artículo 14. La financiación de la educación superior como servicio público.

a) la diversificación de las fuentes de financiación refleja el apoyo que la sociedad presta a esta última y se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza, de aumentar su eficacia y de mantener su calidad y pertinencia;

Artículo 15. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes.

Artículo 16. De la "fuga de cerebros" a su retorno.

Artículo 17. Las asociaciones y alianzas.

La colaboración y las alianzas entre las partes interesadas (los responsables de las políticas nacionales e institucionales, el personal docente, los investigadores y estudiantes y el personal administrativo y técnico de los establecimientos de enseñanza superior, el mundo laboral y los grupos comunitarios) constituyen un factor importante a la hora de realizar transformaciones.

Esta declaración va acompañada por un segundo documento emanado de la Conferencia: el Marco de Acción prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. En él se proponen una serie de “guías” que puedan ayudar a los estados miembros a concebir sus propias políticas, sobre la base de cuatro exigencias fundamentales para la Unesco: la pertinencia, la calidad, la gestión y el financiamiento, y la cooperación internacional. Dando continuidad así a un proceso de reflexión de casi una década en torno a la educación superior y cuyo mérito estaría en ofrecer una perspectiva sociológica y cultural de la educación que rebasa la meramente económica (Díaz Barriga, 2003).

2.1.2- La posición del Banco Mundial (BM).

Fundado en 1944, el Grupo del Banco Mundial se compone de cinco instituciones afiliadas y 184 países miembros, entre los que se cuentan los países latinoamericanos y del Caribe con excepción de Cuba. Dichos países están representados por una Junta de Gobernadores y por un Directorio. Con sede en Washington (USA), el Banco tiene oficinas en cien países. James D. Wolfensohn, australiano, es el Presidente de las cinco instituciones del Grupo del Banco Mundial.

Es en 1970 cuando el BM integra a la educación superior en sus estudios con una propuesta para la educación secundaria en Túnez, y en el marco de los programas de alivio a la pobreza en el Tercer Mundo. Tras una década ochenta dedicada a “préstamos con base política”, y el impulso a las privatizaciones y el comercio internacional, el BM inicia los noventa con documentos de política para la educación en todos sus niveles: primaria (1990), técnica (1992) y superior.

“La Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, publicada en 1994, corresponde precisamente a la primera propuesta del organismo sobre los estudios superiores. Este documento fue realizado por el Departamento de Educación y Política Social del Banco Mundial y se basa en los resultados de una serie de informes temáticos y estudios de caso sobre SES nacionales.

Según el BM, es posible desprender el siguiente diagnóstico de crisis de la educación superior en el mundo:

- excesivo gasto público en medio de crisis fiscal en todos los países, agravándose para los países en desarrollo;

- aumento progresivo de la demanda por educación superior a partir de mediados de la década setenta;
- inequidad en el acceso. La matrícula femenina continúa subrepresentada en muchos países. La educación superior continúa siendo elitista;
- las *tasas de retorno social* son menores en educación superior que aquellas obtenidas en educación primaria y secundaria⁷.

Dado este escenario, los países en desarrollo pueden alcanzar las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en los SES mediante cuatro orientaciones claves para la reforma:

1. mayor *diferenciación* de las instituciones sobre todo privadas. Esta reforma promueve la creación de instituciones no universitarias (politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclo corto o community colleges⁸), y programas de enseñanza a distancia.

El fomento a la oferta privada se propone dada la evidencia que “las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo”, además que “amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado” (p.6). Como ejemplos se mencionan el caso chileno y en menor escala el brasileño y coreano.

2. *incentivos* a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento. Esta reforma incluye las siguientes estrategias:

- movilizar más fondos privados para la enseñanza superior (pago de arancel de los alumnos; financiamiento proveniente de ex alumnos, ayuda externa y organismos crediticios; desarrollo de venta de servicios). Se alude a los casos chileno, coreano y jordano;
- apoyo financiero por medio de programas de becas a estudiantes pobres y académicamente calificados. Se cita a Colombia y la provincia de Québec (Canadá) como ejemplos sostenibles;
- asignación y utilización eficiente de los recursos.

3. *redefinición* del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública. Se propone la articulación entre:

- el establecimiento de un marco coherente de políticas circunscritas a un orden jurídico bien definido;
- mayor uso de incentivos para aplicar las políticas;
- mayor autonomía de las instituciones públicas.

4. introducción de *políticas* explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad.

El documento finaliza con un apartado alusivo precisamente a las “lecciones” para el BM, en donde reitera, desde su experiencia crediticia, la conclusión respecto a la baja tasa de retorno social de la educación superior comparada con el subsector primario y

⁷ La “tasa social de retorno de la educación” es un estimador de la rentabilidad obtenida por la sociedad al invertir en recursos humanos y no en activos o recursos materiales, constituyendo información útil para la toma de decisiones en la asignación de recursos (www.mipagina.cantv.net/jbhuerta/tir_educacion.htm)

⁸ “institutos públicos de estudios postsecundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional” (p.5).

secundario, sin duda la afirmación más criticada al documento⁹. Pero además, reafirma las áreas de reforma prioritarias que serán objeto de su apoyo financiero y ante las cuales los eventuales países beneficiarios deberán alinearse: reformas de políticas sectoriales, reformas de desarrollo institucional y reformas de mejoramiento de la calidad.

“La educación superior ya no es un bien de lujo: es un bien esencial para el desarrollo social y económico de los países”.

Esta es, probablemente, la conclusión más arraigada en el documento posterior del BM, publicado el año 2000: **“Educación Superior en países en desarrollo: peligro y promesa”** el cual fue patrocinado por la Unesco. Esta vez, su elaboración fue encargada a un Grupo de Estudio (*task force*) de trece países, los cuales no forman parte del *staff* regular del organismo, e incluyó la participación de dos investigadores latinoamericanos¹⁰.

El texto se divide en seis capítulos: Viejos problemas y nuevas realidades; La Educación Superior y el interés público; Los Sistemas de Educación Superior; El buen ejercicio del poder; Ciencia y Tecnología, y La importancia de la Educación General. Todos ellos, sin embargo, se organizan a partir de tres preguntas generadoras:

1.- ¿qué papel debe cumplir la educación superior en materia de apoyo y estímulo al proceso de desarrollo económico y social?

2.- ¿cuáles son los principales obstáculos que enfrenta la educación superior en los países en desarrollo?

3.- ¿cómo pueden superarse dichos obstáculos?

“Nuestros análisis y conclusiones –señalan los autores en la Introducción– son un compendio de las investigaciones y debates con colegas de todo el mundo, y de los conocimientos y experiencia profesional de los miembros de nuestro Grupo. Hemos evitado, en forma consciente, privilegiar las lecciones de un país a expensas de las experiencias de los demás”. Y luego: “(este libro) no ofrece un proyecto universal para reformar los sistemas de educación superior, pero sí suministra un punto de partida para la acción” (p.16)¹¹.

Considerando esas premisas metodológicas, las respuestas que ofrece el Grupo de Estudio son las siguientes:

⁹ en Internet, se pueden consultar los siguientes artículos: <http://www.campus-oei.org/revista/rie21a03.htm> - www.unam.mx/ceich/educacion/alcantara.htm

¹⁰ Mamphela Ramphele (Sudáfrica) Presidenta adjunta, Vicerrectora, Universidad de Cape Town; Henry Rosovsky (Estados Unidos) Presidente adjunto, profesor emérito Universidad Geyser; Kenneth Prewitt (Estados Unidos) Vicepresidente, Director, Censo EE.UU.; Babar Ali (Pakistán) Pro-rector, Universidad de Ciencias de la Gestión - Lahore; Hanan Ashrawi (Palestina) Antiguo Ministro de Educación Superior; **José Joaquín Brunner** (Chile) Antiguo Ministro Secretario General de Gobierno; Lone Dybkjær (Dinamarca) Miembro Parlamento Europeo; **José Goldemberg** (Brasil) Profesor, Universidad de São Paulo; Georges Haddad (Francia) Profesor, Universidad de París I Panthéon-Sorbonne; Motoo Kaji (Japón) Vicepresidente, Universidad del Aire; Jajah Koswara (Indonesia) Director, Desarrollo de Servicio Comunitario e Investigación, Dirección General de Educación Superior; Narciso Matos (Mozambique) Secretario General, Asociación de Universidades Africanas; Manmohan Singh (India) Miembro del Parlamento; y Carl Tham (Suecia) Antiguo Ministro de Educación y Ciencias.

¹¹ “Nuestro estudio abarca África, gran parte de Asia, prácticamente toda América Latina y amplias zonas de la ex Unión Soviética. Evidentemente, el mundo en desarrollo exhibe enormes variaciones desde el punto de vista cultural, político, social y económico. Sin embargo, confiamos en que existen principios generales, por lo cual nos hemos centrado en aquellos problemas que surgen con mayor frecuencia y hemos extraído conclusiones que pueden ser aplicadas en muchas naciones diferentes” (p.27, pie de página).

1.- el análisis estadístico, así como los estudios de casos y la observación directa coinciden en la importancia de la educación superior para el desarrollo de los países en ámbitos como:

- crecimiento económico
- formación de líderes inspiradores
- aumento de las opciones de elección de las personas
- conocimientos especializados, de importancia creciente

“Ha llegado el momento –enfatan los autores– de reconocer los beneficios que realmente aporta la educación superior, y de darle el lugar que le corresponde entre los temas centrales de la agenda internacional” (p.107). Sin embargo, agregan, no todos los países en desarrollo pueden priorizar por la educación superior, de ahí que, se sugiere, les conviene recurrir a instituciones donantes hasta estar en condiciones de perfeccionar por sí mismos los SES.

2.- sobre los obstáculos a enfrentar, se inicia reconociendo que “en los países en desarrollo, la educación superior ha sido decepcionante hasta la fecha (...) La precaria calidad de la educación, el escaso aporte al acervo de conocimientos y la incapacidad de promover el bien común, son deficiencias demasiado frecuentes” (p.107). En estos países, la educación superior ha estado agobiada por cuatro carencias básicas:

- falta de visión: no se valora la importancia social y económica de los SES y de las instituciones que los conforman;
- falta de compromiso político y financiero: los responsables de las políticas deben encarar un sinnúmero de problemas de forma urgente, con escasos recursos y en un ambiente político altamente competitivo;
- condiciones iniciales desventajosas: la educación superior parte de una base muy precaria donde, entre otras cosas, se requiere de una masa crítica de académicos y profesores para que ella prospere;
- los trastornos de la globalización: “fuga de cerebros”, fluctuaciones económicas y de actualización tecnológica por parte de las IES.

“Estos males no se sanarán por sí solos; se les debe confrontar ahora, y en forma resuelta. De lo contrario, los países en desarrollo desaprovecharán el poderoso impulso que la educación superior puede brindar al desarrollo, y tendrán que enfrentar barreras al mejoramiento del sistema cada vez más difíciles de derribar” (p.108).

3.- para el Grupo de Trabajo, existe un “menú de opciones creativas” de donde escoger soluciones a los problemas detectados. Además, la estrategia para una reforma educacional debe adaptarse a las condiciones de cada país. Las recomendaciones respecto a “¿qué hacer?” se agrupan en dos categorías:

- aumentar los recursos: elaborar, probar y poner en práctica nuevos currículos y programas académicos; ofrecer buena perspectiva laboral a los académicos; aumentar las posibilidades de acceso a la población a la educación superior y suministrar más y mejor educación científica;

-
- dar un uso eficaz a esos recursos: la adopción de medidas eficaces se reflejará en una división del trabajo entre los actores principales de los SES, quienes son, a su vez, los destinatarios de este informe:
 - las IES deben fortalecer su régimen de control interno, mejorar la calidad de los programas académicos existentes y formar un sólido cuerpo docente;
 - los encargados de formular las políticas públicas deben estructurar un sistema racional, capaz de promover tanto la educación masiva como la excelencia académica;
 - los donantes internacionales deberían apoyar actividades como: catalizar iniciativas sustentables y autosuficientes (por ejemplo, la evaluación de los SES y las IES); promover investigaciones conjuntas e intercambio de alumnos y académicos; promover la igualdad entre los países y al interior de los mismos a través de programas de becas.

Existe, sin embargo, un principio clave en la formulación de política pública. Principio, además, que diferencia sustancialmente a este documento del producido en 1994: el análisis holístico. “El análisis holístico de los sistemas de educación superior —aclara el Grupo— no ha sido común en el pasado. No significa volver a los sistemas de planificación centralizada, ni nada que se le parezca. Antes bien, se trata de ofrecer la habilidad de equilibrar la dirección estratégica con la diversidad ahora presente en los sistemas de educación superior en todos los países en desarrollo. Esta diversificación —una reacción al aumento de la demanda— ha atraído a nuevos actores al sistema (especialmente del sector privado), y ha fomentado el surgimiento de nuevos tipos de instituciones. Ello hace prever que habrá cada vez mayor competencia y en último término, mejor calidad” (p.13).

No obstante el nuevo enfoque adoptado por el BM, y resumido en esta última cita, para Ángel Díaz Barriga (2003) el organismo sólo cede en algunas tesis respecto al documento de 1994, sobre todo las de carácter más economicista.

2.1.3- La posición del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

El BID se creó en 1959 como una asociación entre diecinueve países latinoamericanos y Estados Unidos. Durante el período 1976-1986, ingresaron al Banco los dieciocho países miembros no regionales (dieciséis países europeos, Israel y Japón). Belice, por su parte ingresó en 1992 y, tras la desintegración de Yugoslavia, al año siguiente se unieron Croacia y Eslovenia¹².

En el informe titulado **“Educación Superior en América Latina y el Caribe: documento de estrategia”**, de 1997, se diagnostica el estado de la educación superior en

¹² Todo país interesado en ingresar al BID como miembro regional debe ser miembro de la Organización de Estados Americanos (OEA). Los países que desean ser admitidos como miembros no regionales, deben ser miembros del Fondo Monetario Internacional (FMI). En la actualidad, el BID es el mayor de todos los bancos regionales de desarrollo del mundo y lo integran: el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Corporación Interamericana de Inversiones (CII) y el Fondo Multilateral de Inversiones (Fomin). Su presidente es el español-uruguayo Enrique Iglesias.

América Latina y el Caribe, y se propone una estrategia de reforma, apoyada por el BID, para promover su mejoramiento¹³.

Cuatro secciones articulan este informe:

- 1.- *Resultados mixtos*
- 2.- *Cómo se descifran los textos difíciles de la educación superior*
- 3.- *Cuestiones de política*
- 4.- *La ayuda que puede brindar el BID*

Los “resultados mixtos” de la educación superior en América Latina y el Caribe, según el BID, se miden en términos de logros y deficiencias.

Parte indiscutible de los primeros, es el aporte de la universidad pública a la sociedad, produciendo profesionales bien preparados, además de su impacto positivo en la vida política y cultural de los países. Otro logro lo representa el nuevo auge reformista en la región, reflejado en la influencia del movimiento por la acreditación en el cual destaca Chile como ejemplo nacional más avanzado. Como tercera conquista, se anota el dinamismo y diversificación de la oferta privada, universitaria y no universitaria, en los SES de la región. Por último, se menciona a los centros de investigación financiados por el sector público que generan nuevo conocimiento y adelantos. “Algunos de los ejemplos más notables de excelencia y actividad académica de alta calidad se producen en las escuelas de posgrado, que generalmente son financiadas con recursos públicos. Aun cuando este nivel de educación también adolece de calidad insuficiente y de deficiencias en las tareas que pretende ejecutar, de todos modos merece reconocimiento por sus destacados programas que alimentan un mercado laboral y fomentan el desarrollo nacional” (p.8).

El recuento de las deficiencias para el BID, se inicia con la planificación, administración y control institucional en los sectores público y privado de los países de la región. Situación que ilustra con los casos de El Salvador y República Dominicana (p.9). A ella, le sigue la desactualización de los programas académicos, la falta de recursos didácticos, el bajo aprovechamiento de las carreras y la politización en el acceso a las instituciones. En tercer lugar, se consigna la lenta incorporación de nuevas tecnologías dentro de la oferta académica; en cuarto lugar, destaca la falta de vinculación tanto entre las instituciones de educación superior como entre éstas y sus “públicos”. “La educación superior puede beneficiarse de lazos cuidadosamente tendidos, para fortalecer su base de recursos, sus contribuciones visibles y su legitimidad pública” (p.10).

Finalmente, el BID advierte sobre la perpetuidad de estas deficiencias a partir del hecho que las instituciones de educación superior (universidades públicas especialmente) no hacen nada por corregirlas. “Una preocupación concreta que es aplicable a la política pública y, por ende, a este documento es la falta de conexión entre el resultado y la estructura de recompensas: existen muy pocos premios para un rendimiento excelente y pocas sanciones por incompetencia e irresponsabilidad” (p.11).

Haciendo las veces de columna vertebral del documento, en el segundo capítulo se analizan las que el BID considera son las funciones principales de la educación superior:

- liderazgo académico

¹³ Para una comprensión de la dificultad analítica de la región, vale la siguiente nota: “Si bien es obvio que la zona del Caribe pertenece al ámbito de acción del BID, cabe observar que las apreciaciones generales que contiene el documento se refieren más a la República Dominicana, y quizá a Haití (ajustado para su nivel de pobreza), que a Cuba y los países anglófonos” (p.1).

- formación para los profesionales
- formación técnica y perfeccionamiento
- educación superior general

La justificación de esta tipología es hacer explícita la necesidad de formular reglas que promuevan el buen desempeño de ellas en instituciones que, como las universidades, combinan más de una función y concentran la mayor parte de la matrícula y el financiamiento de todo el sistema.

Por su conexión con la actividad de los posgrados, presentaré el cuadro-resumen referido a la función de liderazgo académico:

Cuadro 1
Liderazgo académico

Función	Definición	Necesidades	Desempeño
liderazgo académico	Investigación, docencia y extensión de alta calidad, según normas académicas convenidas internacionalmente. Formación de las élites intelectuales.	-financiamiento público sustancial, con un mínimo de rendición de cuenta directa o invasiva. -autonomía: evaluación por pares.	-demasiado poco, aunque más ahora que en el pasado reciente -se produce tanto dentro como fuera de las universidades. -no se distingue bien de otras funciones ni está adecuadamente protegido dentro de instituciones multifuncionales.

Fuente: BID (1997) elaboración propia sobre cuadro original (p.22).

Las “cuestiones de política” de la tercera parte del documento son revisadas a la luz de tres aspectos de importancia crítica para la educación superior en América Latina y el Caribe: la equidad y las subvenciones del estado; los incentivos, las finanzas y el gobierno institucional; el aumento y el control de la calidad.

En la sección final, el BID presenta su estrategia de apoyo crediticio a los SES de la región que suscriban tres principios:

- apoyo a reformas que mejoren la calidad y la eficiencia;
- adopción de medidas cuando los mercados fallan y los bienes públicos necesitan financiamiento;
- búsqueda de equidad.

2.1.4- La Educación Superior y la Organización Mundial de Comercio (OMC).

La Organización Mundial del Comercio es el único organismo internacional que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre los países. Con sede en Ginebra, Suiza, la OMC fue establecida en 1995 durante las negociaciones de la Ronda Uruguay (1986-1994), sustituyendo de ese modo al GATT que llevaba en funcionamiento desde 1947.

Está integrada por 147 países entre los que se cuentan todos los latinoamericanos. Su actual director general es Supachai Panitchpakdi, tailandés.

Según la OMC, “los servicios constituyen el componente mayor y más dinámico de las economías de los países desarrollados y en desarrollo. No sólo revisten importancia por sí mismos sino que además son insumos esenciales en la producción de la mayoría de las mercancías”. Los servicios considerados en el AGCS son: negocios, comunicación, construcción e ingeniería, cultura, distribución, **educación**, medio ambiente, salud, servicios financieros, recreación, transportes, y turismo. Cada uno de los sectores se desglosa en subsectores y actividades hasta abarcar aproximadamente 160 rubros.

La negociación de servicios bajo las reglas del Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS) se inició a comienzos de 2000, bajo la supervisión del Consejo para el Comercio de Servicios de la OMC. La Declaración de Doha del 14 de noviembre de 2001 convalidó el trabajo realizado por el Consejo y estableció un calendario para organizar las negociaciones. El límite para la emisión del AGCS es el 1 de enero de 2005.

Extensa y profundamente criticada en su funcionamiento, para varios países la OMC dista mucho de ser un organismo que promueva los términos de un comercio mundial justo¹⁴. En este capítulo, sin embargo, importa conocer las implicaciones que para la educación superior significaría la eventual entrada en vigor del AGCS. En primer lugar, se estima que la educación superior, mundialmente, moviliza 41 billones de dólares anuales, emplea a 50 millones de personas, dispone de 97 millones de estudiantes, de los cuales 7.2 millones son internacionales (Botero Álvarez, 2004). Además, se prevé un aumento progresivo de la demanda, una ampliación de la oferta educativa “virtual” y “a distancia”, el surgimiento de nuevos tipos de proveedores vía acuerdos de franquicias y redes institucionales, así como la búsqueda por parte de proveedores públicos (léase universidades públicas) de fuentes alternas de financiación. Es decir, previsiones que coinciden con muchas de las propuestas de reforma contenidas en los documentos revisados.

En segundo lugar, la educación superior es definida por el AGCS como servicios educativos “técnicos y vocacionales de postsecundaria, servicios de educación superior conducentes a título universitario o su equivalente”. En el artículo 1 sobre “Alcance y definición”, número 3, letra b), “el término *servicios* comprende todo servicio de cualquier sector, excepto los servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales. Por su parte, en la letra c) del mismo artículo, se señala que un *servicio suministrado en ejercicio de facultades gubernamentales* significa todo servicio que no se suministre en condiciones comerciales ni en competencia con uno o varios proveedores de servicios.

En tercer lugar, el Acuerdo define cuatro modos posibles de prestación de este servicio educativo:

¹⁴ Algunas de las organizaciones que sostienen una campaña crítica al AGCS son: Corporate Europe Observatory (<http://www.gatswatch.org>); World Development Movement (<http://www.wdm.org.uk>) y la red ATTAC (<http://www.attac.org>).

1.- suministro transfronterizo: la prestación de un servicio que traspasa las fronteras y no requiere el desplazamiento físico del consumidor. Ejemplo: educación a distancia o educación virtual.

2.- consumo en el extranjero: el consumidor de servicios se desplaza al territorio de otro país Miembro para obtener un servicio. Ejemplo: estudiantes que se trasladan a estudiar fuera de su país.

3.- presencia comercial: un proveedor establece presencia en el territorio de otro país Miembro, mediante la adquisición en propiedad o arrendamiento de locales, con el fin de suministrar un servicio. Ejemplo: sedes locales o acuerdos de franquicia.

4.- presencia de personas físicas: desplazamiento de personas de un país a otro para prestar un servicio. Ejemplo: profesores o investigadores que trabajan en el exterior.

Para cada uno de estos modos, según Botero Álvarez, existe también una barrera a considerar:

1.- suministro transfronterizo: restricciones a la transmisión electrónica de materiales, exigencias de recurrir a socios locales para la prestación del servicio, obstáculos legales para el uso de Internet.

2.- consumo en el extranjero: cuotas en el número de estudiantes, dificultades en el reconocimiento de títulos.

3.- presencia comercial: exigencia de recurrir a socios locales, subsidios a instituciones locales, tratamiento tributario discriminatorio.

4.- presencia de personas físicas: requisitos de inmigración, restricción a la importación de materiales usados por el docente.

Ya fue dicho que el AGCS representa una negociación vigente y muy controversial, en la cual todos los actores se ven forzados a adoptar una posición clara al tiempo que informada. Así por ejemplo, el pasado mes de mayo, la Unión de Universidades de América Latina –Udual– emitió la siguiente declaración de rechazo a la negociación de la educación superior en el marco del AGCS¹⁵:

(Considerando)

“Que debe prestarse atención a los peligros que representan para los sistemas nacionales de educación en general y para las universidades en particular las llamadas “obligaciones incondicionales”; así: A) la regla de la “nación más favorecida” que obliga a un tratamiento igualitario y uniforme a todos los proveedores extranjeros, y en virtud de la cual si un país autoriza la presencia extranjera en un sector debe acordar posibilidades iguales en el mismo a los proveedores de todos los países miembros de la OMC. De lo que se desprende que si una Universidad extranjera llegara a establecer una oficina, un programa o un campus en un país, éste debería otorgar a todos los demás miembros de la OMC el mismo tratamiento. B) la regla del “trato nacional”, por la que la entidad extranjera que provea servicios educativos no podrá ser discriminada y tendrá por tanto acceso a todos los recursos que cada país destine para financiar la educación superior, así como las demás prerrogativas que originalmente se establecieron en favor de las universidades nacionales,

¹⁵ La Udual se creó el 22 de septiembre de 1949 y cuenta con más de 160 universidades afiliadas en veintidós países de América Latina, cuya matrícula asciende a más de dos millones de alumnos, 200 mil profesores y alrededor de 5 mil programas de pregrado y 3 mil 800 de posgrado (<http://www.unam.mx/udual/indice.htm>).

(Declaramos)

“la Udual renueva su compromiso con el desarrollo de una educación superior de calidad y pertinente a las realidades de nuestro continente;

“la Udual manifiesta su voluntad de colaborar con las instituciones de educación superior de América Latina en la constitución de espacios académicos abiertos al mundo y comprometidos con los destinos regionales, al tiempo que les hace un llamamiento para que no sean simples espectadoras frente a la situación descrita en la presente Declaración;

“la Udual ratifica su compromiso por desarrollar una universidad latinoamericana donde la autonomía y la libertad académica no puedan ser puestas en entredicho por criterios de mercado”.

Tres años antes, sin embargo, en septiembre de 2001, la Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias de Canadá (Aucc, por su sigla en inglés), el Consejo Educativo Norteamericano (ACE), la Asociación de Universidades Europeas (EUA) y el Consejo de Acreditación de la Educación Superior de Estados Unidos (Chea) ya habían alertado respecto a que el AGCS no satisface los objetivos primordiales de la educación superior: el servicio público y “contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad como un todo”¹⁶. Así lo expresaron en la “Declaración conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercio de Servicios”.

Para Roberto Rodríguez Gómez, tras los resultados de la Quinta Reunión Ministerial de la Organización Mundial de Comercio (Cancún, septiembre de 2003), se puede anticipar “un cuadro de incertidumbre si no es que el ocaso de la OMC como la instancia con capacidad de determinar las reglas del intercambio comercial en el escenario de la globalización”. De todos modos, “es importante seguir la pista de las negociaciones y acuerdos parciales suscritos en el marco de la OMC toda vez que implican marcos regulatorios que pueden ser activados según las circunstancias y determinar políticas públicas con implicaciones directas en las opciones de desarrollo nacional de los países”.

Titulé esta sección del capítulo con una pregunta. Pregunta que fue tomada de una intervención de Pablo González Casanova el año 2000 en la UNAM. En dicha oportunidad, los signos de interrogación fueron omitidos, convirtiendo la frase en una sentencia que aludía a la condición de varias universidades en países desarrollados, pero que sin duda representa uno de los futuros posibles, y deseables para muchos, de las universidades de nuestra región si es que predomina un modelo único de reforma a la educación superior. Finalizaré entonces con la descripción de lo que González Casanova entiende, parafraseando al Banco Mundial, como una promesa que entraña un peligro:

“La nueva universidad no es sólo un proyecto, es una realidad. Empezó a perfilarse más o menos hace treinta años, tras los habituales antecedentes de todo fenómeno complejo. La nueva universidad, hecha de variadísimas universidades, manifiesta tres cambios principales, uno relacionado con la revolución tecnocientífica que se inició a mediados del siglo XX y se consolidó en los ochenta; otro relacionado con la crisis de la

¹⁶ La Aucc representa a 92 universidades y escuelas universitarias, públicas y privadas, sin fines de lucro de Canadá; el ACE representa a 1,800 universidades y escuelas universitarias acreditadas en Estados Unidos; la EUA representa a 30 congresos nacionales de Rectores y 537 universidades individuales de Europa; el Chea, por último, representa a 3,000 universidades y escuelas universitarias acreditadas y 60 reconocidos acreditadores de instituciones y programas de Estados Unidos.

socialdemocracia, del nacionalismo revolucionario y del comunismo, y otro más asociado al auge y crisis del neoliberalismo y a la recuperación del capitalismo sin freno.

“En tan amplio marco histórico-social apareció la nueva universidad con nuevos medios de enseñanza y nuevos métodos de organización y de trabajo asociados a la computación y a los sistemas auto-regulados que aprenden. La nueva universidad emergió con nuevos tipos de docencia, investigación y difusión, funcionales al orden existente, o porque perfeccionan sus técnicas como ciencia, o porque lo legitiman como humanismo. En ese amplio marco surgió lo que Sheila Slaughter y Larrie L. Leslie de la Universidad de Arizona llaman el ‘capitalismo académico’, que es el que más precisamente expresa las novedades tecnológicas, ideológicas y sistémicas de la nueva universidad realmente existente y en proceso de dominación y reestructuración de los modelos tradicionales de la academia”.

2.2.- LOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.

La Educación en su conjunto, pero sobre todo la de nivel superior, enfrenta actualmente un reto crucial en América Latina: definir cómo a través de ella, nos incorporamos a la Sociedad del Conocimiento. Si en el período de la “gran transformación” (Brunner, 1990) ella tuvo como propósito la formación del ciudadano/profesional para una sociedad de masas y un modo de desarrollo industrial, hoy ese *deber ser* apunta a un producto distinto: el profesional global miembro de una sociedad-red y un modo de desarrollo informacional (Castells, 1999).

Algo que unifica a mucha de la literatura sobre educación superior en nuestros países, llámese crítica o neoliberal, es la misión que se le asigna, a la vez que el deseo que ello ocurra, de transitar de la mano del nuevo pacto Sociedad-Estado-Universidad (círculo virtuoso del desarrollo) e instalarnos de una vez en el mejor rumbo de la globalización: el del Conocimiento. Atributos como “motor del desarrollo” (Yarzabal, 2000), “(formación de) sujetos con capacidades de desempeño creativo” (Rodríguez, 2001) “única posibilidad de no estar excluidos de la dinámica expansiva de la sociedad del conocimiento” (Rama, 2004), entre una larga lista, forman parte del imaginario de la educación superior latinoamericana para el siglo XXI.

Pregunta obligada: ¿lo logrará?. Si nos guiamos por el camino recorrido en las últimas décadas, objeto de esta sección, irá asomando un terreno marcado por la irregularidad, similar a la expresión gráfica de nuestras propias economías. De acuerdo a la Cepal, por ejemplo, América Latina, entre 1985-1997, invirtió su tasa bruta de educación superior (TBES) respecto a los países de reciente industrialización del sudeste asiático: aumentando de 15% a 19% y de 14% a 30%, respectivamente (Hopenhayn, 2003). Dando una muestra de rezago en la ampliación de su cobertura y por ende de una mayor equidad en el acceso. Sin embargo, se infiere del análisis de la Cepal, ni el rezago equivale a determinismo, ni el eventual logro equivale a éxito¹⁷. Todo más bien es cuestión de política. De ahí quizás esa paradójica imagen de situar a la Educación de nivel superior en nuestro caso, tanto en el pedestal como en el banquillo. Imagen que, por ser social, se ha ido modelando en el transcurso de la historia.

2.2.1- Escenario 1: de la “gran transformación” a la reforma incipiente.

Fue en el lapso de treinta años cuando se gestó en Latinoamérica una serie de cambios dentro de sus sistemas de educación superior que J.J. Brunner denomina el período de la “gran transformación”. En efecto, entre 1950-1985, la matrícula en las universidades se multiplicó, incorporando con fuerza a la mujer; creció la base institucional, tras la aparición de universidades privadas e instituciones no universitarias; se dio inicio a la

¹⁷ Amplia difusión entre los medios de prensa mexicanos tuvo por ejemplo, la figuración de la UNAM en el lugar 180, la primera entre las universidades latinoamericanas, en un ranking de las 500 mejores universidades del mundo, según el *Academic Ranking of World Universities 2003* preparado por la Shanghai Jiao Tong University de China.

“profesión académica”, con la incorporación sostenida de docentes; en suma, se produjo lo que el sociólogo chileno resume en el término “la explosión de los números”.

Tabla 1
Educación Superior AL 1950-1985

Índice	1950	1985
Matrícula total	266,692	6,474,000
TBES	2%	16.6%
Universidades	75	450
Cuerpo docente	25,000	526,000

Fuente: Brunner (1990), elaboración propia.

Respecto a la matrícula, hay que destacar la creciente incorporación femenina a la educación superior, cuya participación estaba en 1950 por debajo del 20% en la mayoría de los países, y que en 1985 alcanzaba el 45% regional. Asimismo, la TBES latinoamericana era de 6.3% en 1970 y de 16.6% en 1985. Según el criterio internacional, el paso de sistemas de élite a sistemas masificados pone el umbral en una tasa de 15%, lo cual indica que AL habría dado ese salto recién ese último año. Vista ahora la matrícula por sector, en 1960 el sector privado llegaba al 16.4% para duplicarse a 32.6% en 1985.

En cuanto al número total de IES, incluyendo a las universidades, éstas eran en 1975 de 2,000 y en 1985 llegaban a 2,500, de las cuales casi un 25% eran universidades donde se concentraba la matrícula. La explosión del cuerpo docente tuvo como consecuencia el establecimiento pleno de la “profesión académica”, que pasó a ocupar un rol progresivamente más importante en la gestión de las universidades y en el control de los procesos propios de la educación superior¹⁸.

A medida que el sistema se expandía, progresivamente iba aumentando el gasto público en educación superior, hasta sufrir un decremento por efecto de la crisis económica a principios de la década ochenta: de 3.5% del Producto Nacional Bruto (PIB actual) en 1975, a 3.9% en 1980 y a 3.8% en 1985. “Conviene considerar –dice Brunner– que América Latina se convirtió bajo el peso de la deuda externa, en un exportador neto de recursos financieros. Así, durante los ocho primeros años de la década, la región transfirió un monto de alrededor de 200 billones de dólares al exterior” (Brunner, 1990, p.163).

Se debe incluir a este repaso, y así lo hace la mayoría de los autores, que durante la década '80 la región se ve, en lo político, sumida parcialmente en regímenes dictatoriales (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay) o participando de movimientos revolucionarios (Nicaragua) y guerrilleros (El Salvador), procesos todos que no fijaban en la educación superior, salvo el caso chileno, una prioridad. En lo económico, cualquier estrategia de desarrollo era rehén de la asfixiante deuda externa cuyo pago de intereses, hasta 1988 por ejemplo, excedió al gasto total regional en Educación, en todos sus niveles.

Explicando, tal vez, por qué se habla de estos diez años como la “década perdida”, desde el punto de vista del desarrollo de la región, Rodríguez (2001) apunta dos factores: por un lado, la crisis económica producto del repentino cambio de condiciones en que se

¹⁸ La “profesión académica” estuvo también vinculada a una generación de jóvenes latinoamericanos doctorados en el extranjero a mediados de los años '50 que, tras regresar, se integraron a la estructura universitaria y buscaban espacio para el desarrollo de la investigación (Schwartzman, 1996).

movilizaba el sector financiero internacional, llevando a la quiebra a los sectores productivos y financieros nacionales, lo que obligó a su vez a aplicar, en contextos autoritarios, los programas de ajuste estructural del FMI; por otro lado, “el agotamiento de los esquemas de crecimiento seguidos en los países de la región, y particularmente su desfase con los cambios estructurales que estaban teniendo lugar en las economías desarrolladas” (Rodríguez, 2001, p.55).

Es a comienzos de los ochenta, sin embargo, cuando en Chile se inaugura una experiencia pionera de expansión del entonces mayoritario sistema público de educación superior, y cuyo impacto regional se hará notar sobre todo en la siguiente década¹⁹. Básicamente, el Decreto Ley N° 3.541 hizo que el sistema experimentara abruptamente la misma explosión que antes había ocurrido en los demás países latinoamericanos, pasando de 8 universidades y unos pocos establecimientos no universitarios en 1980, a cerca de 250 establecimientos en 1988. Así lo relata el Consejo de Rectores:

“En diciembre de 1980 se dictó el Decreto Ley N° 3.541 que hace desaparecer las Sedes Regionales de las dos universidades estatales existentes a esa fecha (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado), y sobre la base de éstas se crean instituciones que, junto a las sedes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se conocen como universidades regionales y/o derivadas. Asimismo, esta nueva legislación permitió la creación de universidades privadas, que deben constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro y que no están adscritas al Consejo de Rectores, dando origen a una gran expansión del Sistema Universitario Nacional”²⁰.

Esta normativa se fundamentó, además, en la lógica de desestatización y desconcentración de inspiración neoliberal que caracterizó al proyecto modernizante del régimen militar. Desestatización porque se redujeron los recursos fiscales a la educación superior, traspasando parte de este gasto al sector privado. Desconcentración porque se fraccionó a las dos grandes universidades del Estado, integrando sus sedes en provincias y generando universidades regionales derivadas (González, 2003).

Con la legislación de los años ochenta, se produjo una diversificación estratificada: universidades autorizadas para otorgar posgrados y títulos profesionales que requieren previamente la licenciatura; institutos profesionales autorizados a otorgar títulos profesionales sin licenciatura, y centros de formación técnica que pueden otorgar cualquier título de ese nivel.

Una lectura interesante, vista desde los modelos de relación educación superior-Estado, la entrega J.J. Brunner: “En Chile, a partir de 1981, los militares gobernantes impulsaron una combinación distinta, en este caso entre el Estado-policial y un Estado-desregulador, que buscaba poner la educación superior más cerca del mercado junto con disminuir su financiamiento benevolente” (Brunner, 1990, p.167).

¹⁹ Genaro Arriagada, cientista político y ministro de Estado de los gobiernos de la Concertación dice a propósito de Chile: “la forma de su territorio ha sido objeto de diversas comparaciones, una de las cuales es aquella que lo encuentra similar a un tubo de ensayo (...) en realidad, puede vérselo como un verdadero laboratorio en que han tenido lugar muy diversos experimentos” (Arriagada, 1998, p.12).

²⁰ www.cuch.cl

2.2.2- Escenario 2: los años noventa y sus temas críticos.

Es la década noventa, por lo tanto, la que extiende y profundiza los procesos de reforma a los SES latinoamericanos, coincidiendo con el interés de los organismos financieros (BM, BID) y técnicos (Unesco) por nuevas políticas para la educación superior en el nivel global y regional.

En materia económica, los noventa marcan el escenario en que se despliegan íntegramente las estrategias de cambio estructural, esta vez mediante programas de ajuste llamados de “segunda generación”. El énfasis estaba puesto en una desregulación conducente a disminuir el ámbito de competencia del Estado, privatizar su patrimonio y exhibir equilibrios macroeconómicos para atraer la inversión extranjera. “El panorama económico y político latinoamericano de este período puede ser descrito por un lado en función de la generalización regional de políticas de corte neoliberal, pero por otro por un cierto desencanto sobre la efectividad de estas fórmulas. Así, si en la primera mitad de este decenio los síntomas de recuperación macroeconómica alentaron expectativas de estabilización tanto económica como política, en la segunda mitad se hizo manifiesta la vulnerabilidad de la estrategia adoptada ante las turbulencias del mercado financiero internacional” (Rodríguez, 2001, p.56).

En materia política, el crecimiento económico de la primera mitad de la década (promedio regional de 5% en 1994), redundó en estabilidad de los gobiernos, y en mucha expectativa en los países que venían saliendo de dictaduras militares. En la segunda mitad de la década, en cambio, la efímera bonanza económica no fue capaz de sostener la contracara del modelo que se abrazaba: la devaluación del peso mexicano en 1994, las crisis financieras de Brasil y Ecuador en 1999 o el crecimiento cero según la Cepal ese mismo año (Rodríguez, 2001). A todas estas crisis, padecidas por millones de latinoamericanos, habría que sumar la emergencia de movimientos sociales muy diversos, los estruendosos escándalos de corrupción presidencial, el crecimiento de la industria cultural y, sobre todo, la fuerte desconfianza expresada crecientemente en el neoliberalismo como estrategia de desarrollo.

Rastreando diversas fuentes, se pueden apreciar los “resultados mixtos” a los que alude el BID en su diagnóstico de los SES latinoamericanos, pero que dan continuidad a la “gran transformación” del período 1950-1985.

Tabla 2
Educación Superior 1985-1994

Índice	1985	1994
Matrícula total	6,474,000	7.405.257
TBES	16.6%	20.7%
IES	2,500	5,438
Universidades	450	812
Cuerpo docente	526,000	700,000
Financiamiento Educación –todos los niveles (PIB)	3.8%	4.5%*

Fuente: Brunner, (1990); BID, (1997); Yarzabal (2000).

Tabla de elaboración propia. *porcentaje 1995.

La matrícula se incrementó en casi un 15% en doce años y el sector educativo privado llegó al 38%, seis puntos más que en 1985; es decir, gran parte de la nueva matrícula la absorbió este último sector. Las instituciones de educación superior se duplicaron, aunque prevalece el dominio, ya no en número, pero sí en matrícula, de las universidades: en 812 universidades (públicas y privadas) estudian 5 millones de alumnos (67.5%). Aunque ya no se puede hablar en propiedad de una “explosión de los números”, fenómeno asociado a la masificación de los SES, sí hubo crecimiento en este período de todos los índices, con ejemplos más o menos excepcionales. Bajo una óptica comparativa, sin embargo, es durante estos doce años que, como señaló la Cepal, América Latina fue ampliamente superada en cobertura de educación superior por los países asiáticos de industrialización reciente (China, Tailandia, Singapur), situación que lleva al centro del debate el tema de la equidad y del acceso universal sobre el que ya advertía la Unesco en 1995.

El BID además aporta información interesante sobre los posgrados. A partir de un criterio de complejidad institucional, se establece que, de 1,716 instituciones “sencillas”, que ofrecen licenciatura, apenas 376 suman a ella formación de posgrado e investigación, revelando así su pobreza en la función de liderazgo académico (ver Cuadro 1). Esta cifra, en todo caso, habría aumentado con la participación de México.

Tabla 3
Complejidad institucional 1994

País	Institución compleja (investigación y posgrado)	Institución sencilla (sólo licenciatura)	Total
Argentina	10	69	79 ^a
Brasil	91	760	851
Chile	33	62	95
México	---	---	---
Total AL	376	1,340	1,716

Fuente: BID (1997). Tabla de elaboración propia.

^a: incluye sólo universidades

Cinco años más tarde, en 1999, durante una presentación ante la Cámara de Diputados, J.J. Brunner entrega información complementaria, esta vez alusiva a Chile. Revisando la distribución de la matrícula según niveles Isced²¹, en donde el nivel 7 corresponde a la formación de posgrado, el investigador señala que en él hay matriculados apenas 2 estudiantes, en contraste con los 71 matriculados en el nivel 6 (profesional) y los 26 del nivel 5 (técnico). En países como Nueva Zelanda, Finlandia o Portugal, en cambio, las cifras alcanzan los 12, 8 y 5 estudiantes, respectivamente.

“¿Qué muestra esta comparación?” –se pregunta Brunner– “que tenemos una proporción comparativamente baja de estudiantes en el nivel más alto de estudios. Significa que no estamos preparando el personal académico y de investigación y desarrollo necesario para mejorar la calidad de la enseñanza superior y para generar y transferir el conocimiento avanzado” (Brunner, 1999, p.3). Lo anterior se refleja en el número de profesores con el

²¹ *International Standard Classification of Education*, elaborada por la Unesco (www.fernuni-hagen.de).

grado de doctor que trabajan en las universidades públicas chilenas, alrededor de un 12% en promedio, bajo en comparación al 22% en Brasil o al 17% en Costa Rica.

Este déficit formativo en el posgrado se refleja también en la baja proporción de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I+D (investigación y desarrollo) e, indirectamente, en un gasto todavía insuficiente (0.8% del PIB) que el país destina a esta actividad, a la luz del 2.3% de Finlandia o el 1.4% de Irlanda (Brunner, 1999, p.3).

Lo nuevo, por lo tanto, los “temas críticos de la educación superior en los años noventa”, título de un libro que aborda comparativamente esta problemática, son el conjunto de reformas introducidas en los sistemas de educación superior de la región. Para Andrés Bernasconi (1999), por ejemplo, las reformas de “primera generación”²² de los SES serían las siguientes:

- recuperación de costos de las universidades públicas mediante el cobro de aranceles a los estudiantes y creación de nuevas fuentes de financiamiento (venta de servicios, por ejemplo);
- financiamiento público según desempeño institucional;
- incentivos laborales en instituciones públicas según criterios de productividad, en oposición al criterio de homologación e isonomía tradicional;
- sistemas de evaluación dirigidos a aumentar la calidad de la educación superior;
- diversificación institucional;
- privatización en dos sentidos: en cuanto al número de IES y en cuanto al financiamiento privado de los SES.

Bernasconi agrega que el escenario que dibujan estas reformas ya ha sido íntegramente implementado en el caso chileno y gradualmente se ha ido extendiendo por América Latina. El país andino, de hecho, ya habría iniciado la implementación de las reformas de “segunda generación”, consistentes en la corrección de problemas derivados de las primeras transformaciones, sobre todo lo relativo al financiamiento de las universidades públicas (Bernasconi, 1999).

A estas áreas de reforma, se podrían agregar otras dos:

- limitación de la matrícula en el sector público
- descentralización del sistema con simplificación de los controles burocráticos y concesión de mayor autonomía administrativa a las instituciones (Durham, 2002, p.26).

Veamos a continuación la correspondencia de estas reformas con la realidad de los números de la educación superior latinoamericana. La privatización (institucional y en el financiamiento) parecería quedar confirmada: en 1994, el 60% de las instituciones universitarias son privadas (493 sobre 812), cifra todavía superior en el caso de instituciones no universitarias. En 1985, en tanto, ese porcentaje bordeaba el 46% en el caso de las universidades y ya favorecía al sector privado respecto a las instituciones no universitarias (BID, 1997).

²² “Llamo reformas de primera generación a aquellas cristalizadas en el *Consenso de Washington* de las instituciones multilaterales de financiamiento, y defendidas por los reformadores en toda América Latina” aclara Bernasconi y agrega que Chile habría precedido en casi una década dichos acuerdos. El autor es uno de los redactores del documento de estrategia del BID.

La diversificación institucional es otra tendencia que parece confirmarse con los datos. Hacia 1995, las IES ya se acercaban a las 6 mil (más del doble de las 2,500 existentes en 1985), de las cuales los establecimientos no universitarios sobrepasan los 4 mil, con predominio absoluto de las instituciones privadas de carácter lucrativo. La diversidad de éstas, además, recorre un arco institucional heterogéneo: institutos de investigación científica, institutos tecnológicos, escuelas politécnicas, centros de formación técnica, institutos de formación de maestros de enseñanza secundaria, y academias diplomáticas, militares o religiosas, entre otras (BID, 1997; Yarzabal, 2000). Resalta el caso chileno nuevamente, país que entre 1980 y 1995 pasó de 8 universidades a cerca de 70, una de las tasas más altas de crecimiento institucional del período (Brunner, 1999).

La reducción de la matrícula pública, en tanto, es una tendencia que ya fue señalada con su disminución de casi 6 puntos porcentuales en comparación a la matrícula privada durante el período 1985-1994 (ver Tabla 2).

De las otras cinco reformas, me centraré en la alusiva a los sistemas de acreditación y evaluación por representar su diseño y puesta en práctica, uno de los temas más polémicos y sensibles de la década noventa en materia de educación superior. La justificación de estos sistemas, asimismo, se ha realizado sobre la base de regular con un criterio de calidad las tendencias de crecimiento “irracional” de los SES regionales²³.

2.2.3- Escenario 3: el baremo de la calidad.

En uno de los textos críticos al sistema de acreditación y evaluación, el mexicano Hugo Aboites recurre al término “cultura de la evaluación” para examinar las múltiples iniciativas impulsadas con ese propósito durante la década noventa. A su juicio, vincular esta área de reforma con la dimensión cultural, dispone de cuatro ventajas analíticas. La primera es porque “se trata de la creación de un conjunto de valores, expectativas, actores que surgen, procedimientos y relaciones”. La segunda, es porque “hablar de cultura en referencia a la evaluación abre la puerta a pensar a la evaluación como una parte importante del proceso de construcción de lo que se quiere de la sociedad”. La tercera, es porque “la evaluación no es sólo cultura a secas, también es cultura política”, representa una toma de posición ante lo público. La cuarta, es porque “las iniciativas de evaluación, como otras muchas, no pueden tener sólo una lectura. Muchos grupos y clases sociales miran y se organizan en torno a la educación a través de sus propias maneras y sus visiones y perspectivas, y resisten evidentemente aquellas alteraciones que van en contra de sus intereses” (Aboites, 2000).

Otra ventaja del enfoque de Aboites, es que sitúa la problemática de la evaluación por fuera de meras consideraciones técnicas, ancladas en una retórica experta, y la instala en el ámbito de lo sociocultural que es donde la evaluación adquiere una complejidad que contrasta con la versión simplista del discurso público. A continuación, ofrezco algunos casos nacionales y subregionales de sistemas de evaluación en América Latina.

²³ Sintomático es el hecho que el año 2000 se realizara en la UAM-Xochimilco de México, un seminario titulado “Luego de la evaluación, los desafíos de la universidad latinoamericana. Una agenda para el siglo XXI”. Allí, Simon Schwartzman (Brasil) inicia su presentación con la pregunta: “¿ya se terminó la evaluación, ¿ya no hay más?, ¿ya pasamos de esto o todavía no hemos empezado?”.

Comenzaré con el caso chileno, por ser este país el que más ha avanzado al respecto. Avance, por lo demás, inscrito en el modelo de Estado-evaluativo²⁴ prefigurado por Brunner a comienzos de la década noventa: “un Estado que parte por reconocer la autonomía y diversidad de las instituciones de enseñanza superior y el carácter de bien público de los servicios que ellas ofrecen, y que por tanto contribuye a su financiamiento, pero que a la vez se hace cargo, por medios diversos, de promover la evaluación y autoevaluación de las acciones y los resultados obtenidos por las universidades y de orientarlas *desde la distancia*” (Brunner, 1990, p.172, subrayado propio).

Siguiendo el análisis de Luis Eduardo González (2003), tres serían las etapas por las que ha transitado el proceso de evaluación y fomento de la calidad de la educación superior en Chile:

1° el período neoliberal: desde la promulgación del DL N° 3541 en 1981, hasta la promulgación de la Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (Loce en 1990).

2° el período de transición democrática: desde la Loce en 1990, hasta el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (Mecesup en 1999).

3° el período de autorregulación y compromiso institucional: desde el Mecesup en 1999 hasta estos días.

La función de evaluación y superintendencia en el período neoliberal se ejercía a través del ministerio de Educación, que con el solo trámite de inscripción otorgaba la personería jurídica. Luego se revisaba el proyecto y se autorizaba el funcionamiento. En la etapa siguiente, de funcionamiento a prueba, las nuevas universidades e institutos profesionales sometían a examinación, por parte de una universidad tradicional, a las cinco primeras promociones de sus estudiantes. Si más del 50% aprobaba, se les otorgaba la plena autonomía. Según lo señalado, durante este período sólo operó el proceso de “licenciamiento” de nuevas instituciones y no hubo acreditación propiamente tal.

En concordancia con las políticas vigentes, entre 1980 y 1990 se planteaba que las instituciones que alcanzaban la etapa de funcionamiento autónomo se regularían mediante la competencia en un mercado libre y abierto, en el cual las entidades de menor calidad y prestigio se verían obligadas a cerrar por sí solas, dada la falta de demanda. Para ello se planteaba como fundamental que existiera una adecuada información pública y que se diera transparencia al mercado, aunque en la práctica esto no ocurrió.

Fue el día previo a la asunción del primer gobierno de transición democrática, en marzo de 1990, cuando se promulgó la Loce N° 18.962, dando inicio al período también de transición en materia de evaluación²⁵.

Lo más importante de esta ley fue la creación del Consejo Superior de Educación (CSE), un organismo autónomo encargado de velar por la marcha del sistema y con

²⁴ El término “Estado-evaluador” fue introducido por Guy Neave para referirse a los procesos de evaluación estratégica de la educación superior debatidos en Europa durante la década ochenta, en países como Holanda, Francia, Suecia, Gran Bretaña y Australia. Brunner, en su texto, lo presenta como el modelo de superación de los modelos de Estado-policia (propio de las dictaduras militares sudamericanas) y Estado-benevolente (propio de países con un fuerte Estado protector).

²⁵ Toda Ley Orgánica Constitucional requiere de una mayoría de dos tercios del Congreso para ser modificada. Como esto no ha sido posible hasta ahora, los gobiernos de transición han debido operar en el marco de ella.

representatividad de diversos sectores de la sociedad. Esta entidad ha sido clave para la regulación del sistema y el fomento de la calidad, así como también el gobierno dio un mayor impulso a la participación del Estado, en cuanto a la definición de orientaciones de políticas y a su posterior evaluación de cumplimiento (González, 2003).

De acuerdo con la Loce, para la función de evaluación y de superintendencia de la etapa fundacional de las universidades e institutos profesionales, intervienen tanto el ministerio de Educación como el CSE, los que revisan el nuevo proyecto con el fin de que el ministerio certifique la autorización para funcionar. En el caso de los centros de formación técnica, sólo el ministerio revisa y aprueba el proyecto de una nueva institución.

Resumiré a continuación el proceso de acreditación seguido por el CSE.

Cuadro 2
Proceso de acreditación: CSE-Chile

definición	características	duración	etapas	modalidades
sistema de supervisión integral obligatorio de las instituciones privadas de educación superior mediante diversos mecanismos de evaluación periódica de desempeño.	-proceso no voluntario -duración limitada por la ley -se aplica sólo a instituciones -conducido por un órgano estatal, a través de la evaluación de pares externos y del mismo Consejo.	Seis años, prorrogables hasta por cinco años.	-aprobación -verificación -autonomía	-visitas periódicas de verificación por pares evaluadores -examinación selectiva -auditorías -evaluaciones específicas -evaluación proyectos de nuevas carreras

Fuente: www.cse.cl. Elaboración propia.

La acreditación del CSE cubre las variables más significativas del desarrollo de cada proyecto institucional: infraestructura, equipamiento, recursos económicos y financieros, recursos para la docencia, cuerpo académico, estudiantes, servicios, investigación y extensión.

Durante el período de acreditación, el organismo supervisor debe emitir anualmente un informe de estado de avance del proyecto de cada institución. Transcurrido el período de seis años, el CSE puede conceder la autonomía a la institución, o bien prorrogar la acreditación por otros cinco años. Finalizando este plazo, el CSE tiene dos alternativas: declarar la autonomía de la institución, con lo cual ésta quedará liberada de supervisión estatal, o solicitar al ministerio de Educación que revoque su reconocimiento oficial.

Respecto a las etapas del proceso, la aprobación consiste en que el CSE revisa el proyecto institucional, que incluye una descripción de los fines, los programas a ofrecer y los recursos disponibles; en la verificación, la institución es evaluada anualmente por un período de seis años; la autonomía, por último, se otorga una vez transcurrido los seis años de actividades y si el CSE considera que un proyecto institucional se ha desarrollado en forma satisfactoria. En la Loce, sin embargo, no se contempló un procedimiento para la

evaluación y acreditación en la etapa de plena autonomía; por tanto, las instituciones autónomas no están sujetas a ningún tipo de regulación.

Para Brunner (1999), este sistema es uno de los mecanismos más eficaces de supervisión y licenciamiento de nuevas instituciones privadas en América Latina. Durante el período 1991-1997, por ejemplo, se aprobaron 13 proyectos institucionales y 216 nuevas carreras; fueron rechazados 11 proyectos institucionales y 148 carreras; se concedió la autonomía plena a 7 instituciones y en 31 casos se prorrogó el período de supervisión (Brunner, 1999, p.2). Datos que confirmarían el ajuste del sistema en torno a parámetros de calidad cada vez más objetivados.

Lo que no puede soslayarse respecto al caso chileno, y que lo distingue de países como Brasil, México o Argentina, es que tanto el diseño como la puesta en práctica de la reforma a la educación superior fue realizada bajo un gobierno de facto y en condiciones que impedían la formación de un debate participativo de todos los actores relevantes, principalmente de las universidades públicas. Aún así, los gobiernos de la transición, no obstante las dificultades para reformar la Loce, no han modificado sustancialmente la estructura heredada de Pinochet y, más bien, han optado por su perfeccionamiento (*fine-tuning*).

Ejemplo de esta estrategia corresponde al tercer período de la evaluación en Chile: el de autorregulación y compromiso institucional. Período que se inició con un análisis de los problemas de la educación superior y cristalizó en el Mecesup²⁶. Este programa se traza dos objetivos fundamentales: por una parte, mejorar la calidad de la educación y la capacidad de respuesta del sistema estimulando la eficiencia, articulación y coordinación entre las instituciones; por otra parte, clarificar la labor del Estado en función de la evaluación y mejoramiento de la calidad, entregando mayor responsabilidad a las propias instituciones y asumiendo un papel de orientador y animador *a distancia*, según el modelo del Estado- evaluativo.

Dicho modo de funcionamiento, naturalmente, se sustenta en el avance del proceso de licenciamiento logrado en el período anterior y en el aumento de las instituciones autónomas para las cuales la evaluación y la acreditación son voluntarias (González, 2003).

El Mecesup se estructura alrededor de cuatro componentes:

1.- *Aseguramiento de la calidad*: se han constituido dos comisiones nacionales de acreditación: la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) para el pregrado, y la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (Conap) para programas de posgrado. El sistema de acreditación conducido por la CNAP se aplica en forma voluntaria a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas. A la fecha, están participando en procesos de acreditación carreras de Medicina, Psicología, Educación, Derecho, Ingeniería, Medicina Veterinaria, Química y Farmacia, Arquitectura, Agronomía y Técnicos de Nivel Superior.

La participación de las carreras les permite, además, optar a los fondos del Mecesup.

²⁶ Este programa forma parte de lo que Andrés Bernasconi llamaba reformas de “segunda generación”, promovidas por el gobierno chileno gracias a un fondo de US\$ 245 millones otorgado por el Banco Mundial (Bernasconi, 1999). Para revisar el programa: www.mecesup.cl

2.- *Fortalecimiento Institucional*: tiene por objeto perfeccionar un marco legal y reglamentario para la educación superior, mediante la definición de las funciones apropiadas de las universidades, de los institutos profesionales y de los centros de formación técnica. También apoyará la elaboración de una política y la implementación de un programa de fortalecimiento institucional en las IES y en la División de Educación Superior del Ministerio de Educación. Finalmente, ayudará al establecimiento de las bases de una política coherente de financiamiento público.

3.- *Fondo Competitivo*: desarrolla y concentra acciones de fomento específicas destinadas al mejoramiento de los servicios docentes en los niveles de formación de pregrado, posgrado y de técnicos de nivel superior.

Sus recursos están orientados a las siguientes líneas de trabajo:

- programas de pregrado en áreas prioritarias de las instituciones y del país;
- programas de posgrado con énfasis en programas de doctorado, y programas de maestría con perspectiva de alcanzar niveles de doctorado en el área de las artes, las humanidades, las ciencias sociales y la educación;
- programas de formación técnica en áreas altamente demandadas por los sectores productivos;
- mejoramiento de la infraestructura, equipos, y recursos humanos de las instituciones, que sean requeridos en la implementación de los programas citados anteriormente;
- los gastos elegibles para los proyectos son el perfeccionamiento de recursos humanos, bienes y obras.

4.- *Formación de Técnicos a Nivel Superior*: éste constituye un componente transversal de las diferentes líneas de acción del programa Mecesup. Contempla la acreditación de carreras técnicas, y la articulación del nivel técnico superior con el resto del sistema. Asimismo, una parte del Fondo Competitivo se destina al desarrollo de la formación de calidad en este nivel.

En marzo del año 2002, de acuerdo al mandato que le dio origen, la CNAP entregó la propuesta de una nueva estructura para el mejoramiento de la calidad. Allí, se plantea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Sinac) a implementarse en los próximos años, y caracterizado por cinco atribuciones:

- licenciamiento de nuevas instituciones de educación superior
- evaluación institucional
- acreditación de carreras y programas
- habilitación profesional
- información en la educación superior

Hasta aquí la experiencia chilena y su particular modo de introducir la calidad dentro de su sistema de educación superior. Como señala Rollin Kent, en varios otros países latinoamericanos se han establecido (o se hayan en proceso de implementación e intensa discusión) sistemas que buscan adecuarse, en el mejor de los casos, a los múltiples intereses en juego. Así como el tema de la evaluación forma parte del debate sobre cuestiones relevantes de la transformación reciente de las sociedades latinoamericanas, así

también debe entenderse “como parte de procesos que vienen a modificar, en algunos casos, la misma organización del sistema de educación superior y sus relaciones con el Estado y que, en otros casos, implican cambios estructurales de menor alcance pero igualmente importantes en cuanto a su incidencia en la valoración pública y privada de la educación superior” (Kent, 2002, p. 257).

Para dar cuenta del avance de esta reforma, resumiré tres experiencias que se impulsan hoy en América Latina pero que trascienden el nivel nacional. Las dos primeras, corresponden a iniciativas subregionales, en tanto que la tercera es de carácter iberoamericano. Todas ellas, sin embargo, expresan tal vez dos cuestiones a los menos: primero, cómo el movimiento por la evaluación avanza ya hacia una nueva etapa de homologación de los sistemas, inscrita dentro del proceso de internacionalización de la educación superior; segundo, cómo en este proceso las recomendaciones para el “cambio y desarrollo”, las “lecciones”, “peligros y promesas” de los organismos técnicos y financieros adquieren grados de realidad que harían insostenible la idea de su influencia indeterminada.

La primera experiencia corresponde a la del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)²⁷, cuyo antecedente se remonta a 1948 con la creación de la entonces Confederación Universitaria Centroamericana, primer organismo regional del proceso de integración de estos países.

En 1993, se abrió un proceso de cambio tendiente a convertir el CSUCA en una estructura estable y permanente de integración regional de la educación superior. Dos años más tarde, en Tegucigalpa, Honduras, se celebró el IV Congreso universitario, en el que se aprobó el segundo plan para la integración regional de la educación superior centroamericana (Piresc II). Dicho plan incluye los siguientes programas y proyectos:

- sistema de acreditación y evaluación de la educación superior (Sicevaes);
- sistema de carreras y posgrados regionales (Sicar);
- Red de sistemas de información documental (Red Siid), vía interconexión telemática.

A la fecha, todos estos programas ya están en marcha. No obstante, y para tener una idea de la dimensión de la educación superior centroamericana, se pueden considerar los siguientes datos:

- las TBES de los países centroamericanos son las siguientes: Guatemala 10.1%, Honduras 11.6%, Nicaragua 11.9%, El Salvador 17.8%, Panamá 25% y Costa Rica 34.5%;
- existe un total de 167 universidades en la región: 17 públicas y 150 privadas. Su distribución por país es la siguiente: Honduras (13), Nicaragua (44), Panamá (20), El Salvador (26), Costa Rica (54), y Guatemala (10);

²⁷ Presidido por Efraín Medina Guerra, los países e instituciones miembros del CSUCA son (representados tanto por sus rectores como por estudiantes): Belize: University College of Belize; Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, Universidad Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica; Guatemala: Universidad San Carlos de Guatemala; El Salvador: Universidad de El Salvador; Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León), Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua, Universidad Nacional Agraria; Panamá: Universidad de Panamá, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad Nacional Autónoma de Chiriquí.

-
- se estima que para 1999 había un total de 667,194 estudiantes universitarios: 378,155 (57%) de ellos matriculados en universidades estatales y 289,039 (43%) en universidades privadas. Los países con mayor matrícula pública son Panamá, Honduras y Guatemala, mientras que El Salvador, Nicaragua y Costa Rica favorecen la matrícula privada;
 - se ofrece un total de 3,094 programas: 2,257 de grado y 837 de posgrado. La mayoría de los programas de posgrado (57%) son ofrecidos por universidades estatales;
 - de los 31 programas acreditados por el Sicar, 29 son de posgrado: 23 maestrías, 3 doctorados, 1 programa de maestría/doctorado y 2 especializaciones.

El año pasado, finalmente, se concretó otro de los proyectos principales del Piresc II: la conformación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA). En su estatuto de creación se define al Consejo como “un organismo regional centroamericano integrado por sectores académicos público y privado, gubernamental y profesional de Centroamérica, y como la instancia encargada de establecer los requisitos necesarios y para conceder el reconocimiento a los organismos de acreditación que operen en la región” (artículo 1).

Respecto a sus principales funciones, el estatuto señala: “promover y apoyar la creación de agencias u organismos de acreditación en los países de la región donde no existan”; “promover alianzas estratégicas y acuerdos de colaboración, intercambio y reconocimiento mutuo con agencias de acreditación de fuera de la región y redes internacionales de acreditación y aseguramiento de la calidad” (numerandos 5 y 7 del artículo 16).

Cabe señalar que los países que cuentan con organismos acreditadores y de evaluación son Costa Rica (Sinaes) y El Salvador (CdA), mientras que el resto de países centroamericanos se encuentran en procesos de constitución. Las agencias regionales en tanto, corresponden al Sicevaes, el Sicar y la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica (Auprica).

En noviembre próximo se llevará a cabo el VI Congreso del CSUCA a realizarse en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

La segunda iniciativa corresponde al Mecanismo de Acreditación experimental Mercosur, uno de los principales avances en materia de educación superior del sector educativo Mercosur (SEM).

En tanto espacio de integración subregional, el SEM se deriva del Protocolo de Intenciones suscrito por los países miembros del Mercado Común del Sur²⁸. La constitución actual de este nuevo espacio subregional representaba al año 2003 más de 220 millones de habitantes, de los cuales 56 millones son estudiantes y 2.5 millones son docentes (Toro Balart, 2003).

²⁸ El Mercosur fue creado mediante el Tratado de Asunción de diciembre de 1991. Miembros plenos de este Mercado Común son Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Miembros asociados son Bolivia y Chile, en tanto que Venezuela y Perú se incorporaron al tratado con este mismo estatus en junio de 2004, y México lo hizo en la misma fecha, pero en calidad de miembro observador.

Dos dimensiones resaltan de la gestión del SEM en materia de educación superior. La primera de ellas corresponde a la aprobación de tres protocolos de integración firmados entre 1995 y 1997:

-Protocolo de Integración Educativa para la Prosecución de Estudios de Posgrado en las universidades de los países miembros del Mercosur (Montevideo, noviembre de 1995);

-Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Posgrado entre los Países Miembros del Mercosur (Montevideo, noviembre de 1995);

-Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del Mercosur (Asunción, junio de 1997).

Es en la segunda de estas dimensiones, sin embargo, donde más se ha avanzado. Tras constatar que la globalización e internacionalización han generado nuevas formas de vinculación, sobre todo el tema de la calidad, las principales características del Mecanismo Experimental de Acreditación son:

- los títulos profesionales otorgados por carreras acreditadas serán reconocidos como académicamente válidos en los países miembros, Bolivia y Chile. Dicho reconocimiento no conferirá derecho al ejercicio de la profesión;

- la acreditación será voluntaria y se hará en carreras determinadas por la Reunión de Ministros de Educación (RME), que tengan reconocimiento oficial y que tengan egresados. Se decidió iniciar con Medicina, Ingeniería y Agronomía;

- se definirán criterios y parámetros de calidad comunes, acordados por la RME;

- el proceso de acreditación debe contemplar un informe institucional y autoevaluativo, así como la opinión de un Comité de Pares;

- la acreditación será periódica, y tendrá validez por el período determinado por la RME;

- la acreditación será responsabilidad en cada país de una Agencia Nacional de Acreditación²⁹, así designada por cada Estado parte. (Lemaitre, 2003)

Este mecanismo representa un proceso muy significativo. En primer lugar, por cuanto en los países donde no existía experiencia previa en acreditación -Bolivia, Paraguay y Uruguay- se ha facilitado el desarrollo de nuevos sistemas en la línea de las orientaciones definidas para el Mercosur. En el caso de los países con mayor experiencia, ha sido una oportunidad de reflexión, autoevaluación y aprendizaje y, en todos los firmantes del memorándum, “ha contribuido a legitimar la idea del aseguramiento de la calidad como un mecanismo esencial para la movilidad de estudiantes y profesionales y para una mayor integración regional” (Lemaitre, 2003, p.217).

En segundo lugar, la universidad, en todos los países, se enfrenta a una lógica de mercado que no satisface a todo el mundo. De ahí que las propuestas del SEM en el Mercosur sean coincidentes con las definiciones y opciones contenidas en la Declaración Mundial sobre la “Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, de la Unesco” (Toro Balart, 2000)³⁰.

²⁹ Esta Agencia forma parte, de hecho, de la nueva estructura para el mejoramiento de la calidad del Mecesup, dentro de los próximos años.

³⁰ Ver 2.1

En tercer lugar, se estaría por iniciar la consolidación de la integración educativa en la Región. Ello implica repensar el apoyo que las iniciativas del Sector Educacional del Mercosur reciben en cada país, de naturaleza política, administrativa y financiera, entendiendo que participando en ellas se invierte en el futuro del Mercosur (Toro Balart, 2000).

La tercera iniciativa a describir es la más reciente de todas pero la de mayor cobertura. Corresponde a la Red Iberoamericana para la Acreditación y la Calidad de la Educación Superior (Riaces).

Constituida en mayo de 2003, en ella participan todos los países latinoamericanos, además de España y Portugal, expresando su voluntad de promover y apoyar la acreditación y la calidad de la educación superior. Participan también la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) perteneciente a Unesco.

La Declaración de Buenos Aires, realizada con la constitución de la red, destaca que ésta “brindará la posibilidad de crear un espacio amplio de conocimiento mutuo, cooperación técnica e intercambio humano e intelectual entre los sistemas universitarios” y agrega que, “en tanto vehículo de integración educativa de los países que componen el espacio iberoamericano (permitirá) diseñar respuestas conjuntas, comunes y coordinadas a los desafíos que plantea el actual proceso de globalización en el campo de la educación superior” (Lemaitre, 2003, p.219).

El plan de trabajo acordado en esa oportunidad incluye el desarrollo de estudios comparados, el diseño de un sitio web y el intercambio de materiales y procedimientos para reforzar el trabajo de las agencias, sobre todo de aquellas que recién inician el proceso³¹.

La última reunión se realizó en La Habana, en febrero de 2004, en el marco del congreso “Universidad 2004”.

“La clave subyacente en todos estos esfuerzos —concluye María José Lemaitre— es la preocupación prioritaria por la calidad de la educación superior —calidad no limitada a un concepto teórico, de difícil definición y comprensión, sino expresada muy concretamente en la combinación del ajuste a los requerimientos básicos provenientes del mundo de las disciplinas y las profesiones—, y el reconocimiento de la autonomía de las instituciones para dar a esos requerimientos un perfil propio, en respuesta a su propia cultura y a las exigencias del desarrollo de las naciones en las que se insertan” (Lemaitre, 2003, p.220) .

2.2.4- ¿Escenario futuro?

Precedidos por casi veinte años de transformaciones progresivas en los sistemas de educación superior regional, y situados frente a un horizonte incierto, concluiré esta sección con la entrega de una tabla resumen con información lo más actualizada posible relativa a la dimensión de los SES en cuatro de los más importantes países latinoamericanos: los “tres grandes”, en alusión a Argentina, Brasil y México, y uno de tamaño intermedio —Chile— país que en materia de reformas a la educación superior ha sido un verdadero “laboratorio”, como diría Genaro Arriagada.

³¹ www.riaces.org

Incluyo también en la tabla una columna referida a los organismos de acreditación y evaluación de estos países, y suscribo lo ya dicho por Luis Yarzábal respecto a la dificultad para obtener “datos frescos” sobre educación superior: aunque buena parte de la información se haya disponible en Internet, lo está de manera repartida, y a veces contradictoria, entre varias instancias gubernamentales.

Tabla 4
Dimensión SES/sistemas de acreditación
Argentina, Brasil, Chile, México

País/año base	Matrícula (total/Tbes)	Matrícula (por sector)	IES (total)	IES (tipo y número)	Sistema acreditación/ evaluación
Argentina (2000, 2002)	1,724,397 (38,5%)	1,241,368 (pública) 166,539 (privada)	1,855	-universidades estatales (39) -universidades privadas (42) -otras universidades (2) -institutos universitarios (18) -institutos terciarios (1,754)	Coneau
Brasil (2002)	3,479.913	1,051,655 (pública) 2.428,258 (privada)	1,637	-universidades (162) -centros universitarios (77) -facultades integradas (105) -facultades, escuelas e institutos (1,240) -centros de educación tecnológica (53)	Sinae
Chile (2003)	567,114 33%	246,750 (pública) 320,364 (privada)	226	-universidades públicas (25) -universidades privadas (38) -institutos profesionales (48) -centros de formación técnica (115)	-CSE (institucional) -CNAP (programas)
México (2001)	2,047,895 16.7%	1,269,694 (pública) 778,200 (privada)	1,636	-universidades públicas (45) -universidades tecnológicas (44) -universidades	-Copaes -Ciies

				privadas (976) -instituciones tecnológicas (147) -escuelas normales (357) -otras instituciones públicas (67)	
--	--	--	--	--	--

Fuentes: Coneau-PMSIU, Argentina; MEC-Inep (Brasil); IIE-UFRO/CSE, Chile; Sesc-Anuies (México).

Argentina

El año 2000, la alta matrícula en educación superior se concentró abrumadoramente en las universidades. Dentro de ellas, un alto porcentaje de los alumnos (88% según datos de 2002) se ubicó en las universidades nacionales, de carácter público, y el 12% en universidades privadas. El resto de la matrícula pertenece a los institutos terciarios no universitarios, cuyo número sobrepasa el millar, y datan de los años setenta.

Aunque la matrícula en universidades privadas ha crecido los últimos años, no representa un gran porcentaje del total de alumnos universitarios. Aún así, autores como Carlos Marquis (2000) creen que esta distancia se irá acortando progresivamente. Respecto a los Institutos Terciarios, creados para promover la diferenciación horizontal y vertical del sistema, la Ley de Educación Superior (24,521 de julio de 1995) apunta a convertirlos en el espacio de pregrado obligado de los jóvenes, algo así como los *community colleges* en Estados Unidos.

Hacia 1998, la TBES argentina era de 38.5%, porcentaje muy por encima de los países de la región y similar a los estándares europeos, pero engañosa ya que se trataría de jóvenes inscritos en la educación superior aunque no necesariamente activos (Marquis, 2000)³².

A lo largo de la década noventa, la de la reforma al SES argentino bajo el gobierno de Carlos Menem, se introdujeron los siguientes cambios:

- dictación de la Ley de Educación Superior en 1995, la cual legisla sobre evaluación, diferenciación del sistema y gobernabilidad institucional;
- establecimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau);
- la creación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad universitaria (Fomec), instrumento complementario al de la evaluación;
- la expansión y diferenciación de la oferta de posgrados, llegando a más de 1,600 cursos en 1999.

Como organismo encargado de la acreditación y evaluación de instituciones y programas del sistema universitario argentino, entre las líneas de acción de la Coneau se cuentan:

1. evaluaciones externas: tienen lugar como mínimo cada seis años y se llevan a cabo en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Son complementarias a las

³² La alta tasa histórica de la matrícula argentina se debe a que su masificación se produjo a mediados del siglo pasado, mucho antes que en el resto de AL.

auto-evaluaciones que efectúen las instituciones para analizar sus logros y dificultades y sugerir medidas orientadas al mejoramiento de la calidad.

2. acreditación de carreras de grado: los procesos de acreditación de grado comprenden la realización de una auto-evaluación de cada carrera y la actuación de un comité de pares.

3. acreditación carreras de posgrado: se realiza conforme con los estándares que establezca el ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

4. evaluación de proyectos institucionales: tarea consistente en autorización de nuevas instituciones universitarias y seguimiento de instituciones universitarias privadas con autorización provisoria, entre otras.

5. reconocimiento de entidades privadas: dictamina sobre el reconocimiento de las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

A la Coneau le corresponde además dictaminar respecto a la creación de las entidades privadas de evaluación y acreditación (Epeaus) también contempladas por la Ley de Educación Superior.

En lo relativo al ámbito del pregrado, la Coneau clasifica las carreras cuyas instituciones universitarias así lo soliciten, en las siguientes categorías:

1.- carreras de ciclo de dictado completo: A, si son consideradas excelentes; B, si son consideradas muy buenas; C, si son consideradas buenas

2.- carreras nuevas: A, si son consideradas excelentes; B, si son consideradas muy buenas; C, si son consideradas buenas

3.- proyectos de carreras: no se catalogan.

La formación universitaria en Comunicación tampoco ha estado exenta del crecimiento del sistema. De un total de 78 universidades, tanto públicas como privadas, en 47 de ellas se dicta la carrera en Comunicación, lo que equivale a un 60.2% de las universidades del país. De ellas 23 corresponden a universidades públicas y 24 a universidades de gestión privada.

La mayoría de las carreras, además, se dictan en la Capital Federal y en la provincia de Buenos Aires, siendo las universidades privadas las que más se concentran en la Capital Federal, mientras que las universidades públicas se distribuyen más ampliamente por el país (Verano, Morandi y Catino, 2003).

Brasil

Resulta notable en el caso brasileño la incidencia del 20% sobre la matrícula total que tienen tres estados: Sao Paulo (377 mil alumnos), Río de Janeiro (236 mil alumnos) y Brasilia (96 mil alumnos). En los mismos estados, también se concentra un alto porcentaje de las IES del país: Sao Paulo (123), Distrito Federal (65), y Río de Janeiro (63).

Actualmente, sin embargo, las universidades públicas han cedido su predominio sobre la matrícula en favor de algunas universidades privadas, verdaderos “conglomerados” de educación superior. La Universidad de Sao Paulo, por ejemplo, ocupa el cuarto lugar dentro de las más populosas, siendo la única pública, en tanto que el primer lugar lo ostenta la Universidad Paulista (Unip) del empresario Antonio Carlos Di Gênio. Igual fenómeno

ocurre en Río de Janeiro, el otro estado con fuerte concentración de alumnos, en donde la U. Federal de Río de Janeiro ya fue superada por la Estácio de Sá³³.

Por su parte, los cursos de graduación en Comunicación ascienden a 162, y se imparten en diversas IES del país (universidades, facultades, centros universitarios, institutos) y se concentran mayoritariamente en la región sudeste³⁴.

La promulgación de la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprobada el 20 de diciembre de 1996, sistematizó un conjunto de pautas de reforma universitaria desplegadas desde finales de los años ochenta. En particular, reconoce los procesos de evaluación como instrumento fundamental para la acreditación de estudiantes, profesores y las propias instituciones; establece pautas para la formación docente, sobre el perfil académico de las universidades públicas, sobre la transferencia estudiantil y la acreditación de estudios en el extranjero; y fija la obligatoriedad de la asistencia de alumnos y profesores a los establecimientos (salvo el caso de los programas de educación a distancia). Además, esta norma fija un marco para la autonomía de las universidades públicas brasileñas, más en el sentido de impulsarlas a obtener y gestionar recursos adicionales a los fondos públicos que las subsidian, que en favor de la autogestión académica (Rodríguez, 2001).

La LDB fue promulgada bajo el gobierno de Fernando Henrique Cardoso y su impulso reformista dividió a la comunidad académica. Mientras un grupo de intelectuales tendió a apoyarla para imprimir una dirección modernizadora al sistema, buena parte de los grupos universitarios la señaló como una estrategia neoliberal. De este modo se habrían constituido dos grupos: los “neoliberales” y los “críticos”. Ambos grupos, sin embargo, comparten un mismo diagnóstico: la crisis del sistema de educación superior. Sus diferencias más bien radican en la aplicación de políticas como la diversificación del sistema en tanto medio para masificar la educación superior y mejorar el uso de los recursos, o la implementación de mecanismos de acreditación y evaluación, aspecto central de la actuación del Estado dentro de la educación superior. Estos y otros asuntos son objeto de intenso debate al interior de la academia brasileña. (Richard Romancini, comunicación personal, agosto 2004)³⁵

El tema de la evaluación, es un tema viejo y novedoso a la vez en la educación superior brasileña. Fue éste el primer sistema latinoamericano que instaló una estructura formal y exitosa, que desde mediados de los setenta funciona para los programas de posgrado y la investigación científica. Lo novedoso, en cambio, ha consistido en la extensión de esta pauta al resto de la educación superior, experiencia que ha resultado compleja y lenta.

La SESu (Secretaría de Educación Superior) es la unidad del ministerio de Educación responsable de planear, orientar, coordinar y supervisar el proceso de formulación e implementación de la política nacional de educación superior. Es responsable también de las 52 instituciones públicas federales y la supervisión de las instituciones privadas del sistema.

³³ Observatorio da imprensa <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/>

³⁴ www.portcom.intercom.org.br/index.php

³⁵ Para consulta: Bresser Pereira, "Crise econômica e reforma do Estado no Brasil" (São Paulo, Ed. 34, 1996); www.usp.br/nupes (núcleo de estudio sobre educación superior de la USP); Marilena Chauí, "Escritos sobre a universidade" (São Paulo, Ed. Unesp, 2001); João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissardi, "Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção" (São Paulo, Ed. Cortez, 2001).

El 14 de abril pasado, fue creado por ley el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes). Éste, corresponde al nuevo instrumento de evaluación superior del MEC/Inep y está formado por tres áreas principales: evaluación institucional, de cursos y de desempeño estudiantil.

La evaluación institucional se realiza para identificar su perfil y su desempeño, por medio de sus actividades, cursos, programas y proyectos, respetando la diversidad de las diferentes organizaciones académicas.

La evaluación de los cursos de pregrado, se realiza con el objetivo de identificar las condiciones de enseñanza ofrecidas, el perfil del cuerpo docente, las instalaciones físicas y la organización didáctico-pedagógica.

La evaluación del desempeño de los estudiantes de los cursos de pregrado, es realizada por medio del Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (Enade) y con la finalidad de medir el rendimiento de los estudiantes con relación a los contenidos programáticos, sus habilidades y competencias. Este examen será aplicado al final del primero y del último año, con una periodicidad máxima trienal.

Con los resultados de las evaluaciones, será posible trazar un panorama de la calidad de los cursos y las instituciones de educación superior en el país. Los procesos evaluativos serán coordinados y supervisados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaes). La operacionalización, en tanto, será responsabilidad del Inep (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas).

La información obtenida por medio del Sinaes será utilizada por las IES, para la orientación de su eficacia institucional y eficiencia académica y social; por los órganos gubernamentales para orientar las políticas públicas y por los estudiantes, y público en general a fin de orientar sus decisiones respecto a la realidad de los cursos y de las instituciones.

Chile

Entre 1990 y 2003 la educación superior chilena ha duplicado su tamaño y ha aumentado su cobertura, debido fundamentalmente al crecimiento de la matrícula en las universidades. De 200 mil estudiantes matriculados en pregrado se pasó a cerca de 500 mil, y la TBES aumentó de menos de 20% al 33%.

La matrícula en universidades privadas ascendía al 32.7% el año 2001, pero sumada con la de los institutos profesionales y centros de formación técnica, ya superaba a la matrícula pública. Los datos más recientes apuntan que la presencia de la mujer en la formación universitaria alcanza el 49%, mientras que en la formación técnico profesional es del 38%. (Indicadores 2004)³⁶. La educación superior, en tanto, representó el año pasado 11.24% del gasto fiscal total en Educación, menor que en 2001 que fue de 12,54%³⁷.

El pasado mes de marzo, se hizo público el informe de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (Oce), que destaca la necesidad de que existan fondos de créditos para las universidades privadas e institutos profesionales. Se reafirma que debido al crecimiento de la educación superior, las instituciones se deberían proyectar a un sistema tipo “Boloña”; es decir, con un grado inicial de tres o cuatro años para todos

³⁶ Acrónimo de indicadores, números y datos sobre las instituciones y cursos de educación superior (www.cse.cl)

³⁷ www.mineduc.cl

los estudiantes, seguido de uno o dos años de maestrías, para continuar luego con las especializaciones doctorales³⁸.

Para el año 2003, en este país, existían 56 programas universitarios o carreras de formación de periodistas a cargo de 33 universidades, algunas de las cuales impartían programas nocturnos y diurnos, o la misma carrera, en campus ubicados en diferentes ciudades.

El número total de alumnos de Periodismo ascendía a 8,761 y su distribución territorial era la siguiente: un 8.72% en el Norte del país, un 72% en el Centro y un 18.1% en el Sur (Hecht y Villalobos, 2003, pp.60-62).

México

Dada la complejidad del SES en este país, las instituciones presentadas en la Tabla 4, corresponden a los seis subsistemas en que son clasificadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies). Según esta clasificación, dentro de las 976 universidades particulares, se distinguen: 306 universidades propiamente tal; 256 institutos; 239 centros; 88 escuelas, y 87 instituciones de otro tipo. Así también, 220 de las escuelas de educación normal, son de carácter público, y 137 de carácter particular.

En segundo lugar, el total de alumnos de la educación superior (normal, universitaria y tecnológica) en el período 2000-2001 fue de 2,047.895 de los cuales:

- 1, 664.384 cursaron el nivel de licenciatura
- 127, 751 cursaron el nivel de posgrado³⁹

En la matrícula de licenciatura, que corresponde a carreras con duración mínima de cuatro años, el 68% pertenece a instituciones públicas y el 32% a privadas.

A pesar del aumento de la matrícula, su cobertura sigue siendo relativamente baja, de sólo 16.7%, de acuerdo a un estudio de la U. Iberoamericana. Si consideramos que la asignación presupuestal para el año 2004 de la educación superior fue de menos del 1 por ciento del PIB, no es previsible, por lo pronto, que ella aumente⁴⁰.

En este contexto, la formación en Ciencias de la Comunicación se distribuye en 151 programas correspondientes sobre todo a universidades y a un total de 64,476 alumnos⁴¹.

La Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Sesic) es la instancia radicada en la SEP que tiene como funciones, entre otras, la coordinación de los programas relacionados con las universidades públicas autónomas, las universidades tecnológicas y las IES de educación superior privadas; la administración de una serie de programas para la educación superior y la promoción de las políticas de evaluación de la educación superior. La subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (Seit), en tanto, coordina las políticas federales para el subsistema de institutos tecnológicos.

En cuanto a los organismos acreditadores, existen de dos tipos. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) fundado el 24 de octubre de 2000, es la

³⁸ (www.emol.com 06/03/04)

³⁹ www.anuies.mx

⁴⁰ (www.jornada.unam.mx 05/08/03)

⁴¹ www.anuies.mx. Anuario Estadístico 2003. Población escolar de Licenciatura por Entidad, Institución, Escuela y Carrera. Dentro de esta área se ubican las siguientes licenciaturas: Cs. de la Comunicación, Cs. de la Información, Comunicación, Dirección Gráfica, Periodismo, Publicidad, Desarrollo Humano, Periodismo y Comunicación colectiva, Relaciones Humanas, Medios masivos de Comunicación y Sistemas de información.

única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en este nivel educativo. Es decir, es un organismo “acreditador de acreditadores”. Las asociaciones civiles reconocidas por el Copaes están facultadas para llevar a cabo los procesos de evaluación conducentes a la acreditación de programas de nivel de licenciatura y de técnico superior universitario, en áreas definidas del conocimiento, en las instituciones públicas y privadas de todo el país. El reconocimiento como organismo acreditador, tiene una vigencia de cinco años, con carácter renovable.

El Copaes está integrado por personas morales, públicas o privadas, y algunos de los organismos asociados a él son la Secretaría de Educación Pública (SEP); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies); la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (Fimpes), entre otras academias, institutos y colegios profesionales.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciies), creados en 1991, son nueve cuerpos colegiados integrados por pares académicos de las instituciones de educación superior de todo el país. Su misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento. Están más orientados, por lo tanto, a la evaluación institucional.

Un crítico de este sistema global de evaluación es el académico de la UAM-Xochimilco, Hugo Aboites. A su juicio, la implementación de un modelo de este tipo representa “una estructura que propicia la predominancia de intereses privados y una visión empresarial de lo que debe ser el marco de la evaluación y la orientación de las universidades públicas” (Aboites, 2003). Estructura que fue impulsada a comienzos de la década noventa con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y continuada por Ernesto Zedillo, “en lugar de buscar la creación de una estructura pública, autónoma y no gubernamental, pero de Estado”, como ocurre con la evaluación de posgrados y la investigación académica.

Respecto al Copaes, por ejemplo, la crítica de Aboites es amplia, pero centrada en el carácter comercial que reviste su función: “la acreditación se materializa en una compleja red de organismos privados autorizados por otro organismo privado superior, para participar en lo que viene a ser un nascente mercado de servicios de evaluación” (Aboites, 2002).

Respecto a los Ciies, y a pesar de lo atractivo de sus tesis iniciales, que proponían una evaluación radicada en las comunidades académicas, Aboites critica el aspecto metodológico. “Los Ciies deciden que la evaluación no se lleve a cabo respecto de los propios objetivos y metas que autónomamente se propone una institución, unidad o programa académico, sino a partir de un marco único nacional de referencia”. Cuestión que convertiría a estas instancias en una manera “de llevar a cabo la transformación de la universidad pública desde la visión gubernamental-empresarial con la excusa de la evaluación” (Aboites, 2003).

Dado este apretado resumen de la dimensión de cuatro importantes sistemas de educación superior de América Latina, junto a sus diferentes y aún no consolidados sistemas de acreditación y evaluación, el escenario futuro, tanto en ellos como en otros de la región, es incierto. La educación superior enfrenta actualmente transformaciones sistémicas profundas, al tiempo que nuevos retos y exigencias de parte de la sociedad y el

entorno global. Entre estos, y probablemente el más reiterado, es el de permitirnos acceder a la Sociedad de la Información.

A cuatro años de transitado el siglo XXI, sin embargo, ya se perfilan algunos diagnósticos. Para la Cepal por ejemplo, “se han levantado voces críticas en los distintos países de la región, frente a los sesgos adquiridos por las reformas en curso. Se señala que las reformas son excesivamente tecnocráticas, concentrándose en mecanismos de financiamiento y gestión, pero no en contenidos y procesos de aprendizaje” (Hopenhayn, 2003, pp.182-183).

Otro diagnóstico, y expresión a la vez de una agenda política, están contenidas en las conclusiones del congreso “Universidad 2004”⁴². Una de ellas es la mejora en la equidad de acceso para lo cual se requiere “barrer los enfoques elitistas, tecnocráticos que se oponen al más amplio acceso a la educación superior”. Para tal efecto, la educación a distancia se presentó como una alternativa para garantizar la educación permanente, el incremento de oportunidades de estudios superiores y el desarrollo de estrategias de cooperación. Otra área de política fue la incorporación de nuestros países en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (NTIC). El intercambio desigual y el subdesarrollo impuesto a la región se expresa en la llamada “brecha digital”, que nos separa aún más de los países desarrollados. La pedagogía de la educación superior ocupó también un espacio relevante, expresada en la necesidad de fomentar currículos más flexibles, abiertos y participativos. La evaluación y acreditación, por último, ocuparon también su lugar. Lo central respecto a ellas se resumió en el siguiente principio: “los conceptos e indicadores empleados en los procesos de evaluación y acreditación a la par que toman en cuenta las referencias internacionales deben vincularse íntimamente con las realidades y experiencias nacionales” (Relatoría, pp.3-4).

⁴² En este congreso, celebrado en La Habana el pasado mes de febrero, asistieron 1,441 delegados e invitados procedentes de 63 países y 577 de Cuba. De ellos, más de 100 rectores, 6 ministros, 7 viceministros, 14 presidentes de asociaciones de universidades y centenares de directivos vinculados con el sector de la educación superior.

2.3.- EL POSGRADO Y LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN AMÉRICA LATINA.

“El cuarto nivel, o nivel de posgrado, se halla relativamente institucionalizado sólo en dos países de América Latina: en Brasil y México. Pero incluso allí, y de manera más marcada en los demás países de la región, se observa que el desarrollo de ese nivel es profundamente desigual y heterogéneo. Sólo una proporción de los programas de posgrados, variable según el país, sirve para la formación de investigadores y esto no ocurre siempre a nivel de doctorado. Con la excepción de Brasil, se constata en varios casos que los programas son atendidos por profesores que no han alcanzado la más alta calificación académica, que no realizan continuamente investigación y que no publican bajo formas reconocidas por sus pares. Una alta proporción de los docentes son relativamente jóvenes, en tanto que sus alumnos, también con excepción de Brasil, carecen en muchos casos del apoyo de becas, de acceso a bibliotecas y equipos adecuados y, en proporciones variables, trabajan junto con estudiar” (Brunner, 1990, p.158).

A este pobre diagnóstico del desarrollo del posgrado de comienzos de los años noventa, se suma también la investigación científica con un balance regional implacable: primero, una comunidad pequeña de investigación y desarrollo (I+D), de lento crecimiento respecto a la comunidad internacional; segundo, un bajo gasto regional en I+D y el origen casi exclusivamente público de esos recursos; tercero, desequilibrio en los flujos de tecnología importada y generada localmente, que venía a reforzar la dependencia y vulnerabilidad de las economías latinoamericanas; por último, diferencias intrarregionales gestadas a partir de los años sesenta que ya se habían consolidado.

El BID, por su parte, destacaba en su informe el bajo número de IES “complejas”, que asumieran entre sus tareas la formación de posgrado y el desarrollo de la investigación (Ver Tabla 3). Funciones éstas que son exigibles socialmente a la educación superior y que definen lo que debe entenderse por liderazgo académico. En 1999, además, Brunner reitera prácticamente el diagnóstico que abre esta sección: la región mantiene su retraso comparativo en desarrollo de I+D, demostrable en indicadores de actividad científica, tales como el número de ingenieros y científicos por millón de habitantes o el porcentaje del PIB que se destina a esas actividades. Países como Finlandia, Singapur, Portugal y Nueva Zelanda, sin ser precisamente los que más invierten, aventajan en estos índices a Colombia, Chile o Argentina (Brunner, 1999).

Actualizando aun más el diagnóstico, en el aludido congreso “Universidad 2004” se reconocía a la educación de posgrado y a las capacidades de I+D como fundamentales en la agenda regional. En el primer caso, el posgrado debe incentivar la creatividad, la investigación y la innovación. Se instó a fomentar posgrados de orientación profesional y de investigación, así como redes de posgrado que se traduzcan en programas conjuntos, intercambio de información, de estudiantes y profesores. Respecto a las capacidades de I+D, nuevamente se constató el rezago de América Latina y el Caribe en relación con las grandes necesidades sociales de sus países, y la importancia de contar con políticas de investigación, ciencia, tecnología e innovación que las atiendan. (Relatoría, pp.5-6).

¿Bajo qué estructuras y dinámicas se han desarrollado las políticas de apoyo a la investigación académica y el posgrado en América Latina?, ¿cómo se organizan los sistemas de posgrado en los países de la región?. Estas dos preguntas, intentarán ser respondidas a continuación.

2.3.1- Políticas de apoyo a la investigación y el posgrado.

La existencia de una política clara de apoyo a la investigación no fue una regla en América Latina. Más que una política explícita e integrada, las agencias de fomento a la investigación y el posgrado, ejecutaron políticas *ad hoc*, segmentadas y flexibles, casi siempre con alguna participación, formal o informal, de la comunidad académica.

El principal instrumento utilizado por las agencias especializadas fue el financiamiento por contrato. El papel de este mecanismo es fortalecer áreas específicas, cuyos resultados pueden ser evaluables, y cuya lógica de distribución es estimular la competitividad entre las instituciones para perfeccionar su desempeño. La gama de posibilidades con que opera este financiamiento por contrato varió bastante, e incluyó desde el apoyo institucional en bloque (*block grants*) hasta el financiamiento de proyectos específicos, siendo la concesión de becas individuales una modalidad menor (Klein y Sampaio, 2002, pp.61-62).

Cuadro 3
Ciclos de creación, formato institucional y
dimensión de los sistemas de ciencia y tecnología (1954-1990)

País	Ciclo de creación de las agencias	Formato institucional	Matrícula de posgrado (M/D)	Modelo de posgrado	Tipo de apoyo
Argentina	1958: Conicet	Centralizado	9,006 (1987)	Endógeno	Individual Institucional
Brasil	1954: Capes y CNPq 1968: FNDCT	Descentraliza do	46,062 (1989)	Endógeno	Institucional (FNDCT/Cap es) Individual (CNPq)
Chile	1968: Conicyt 1981: Fondecyt 1990: Fondef y Fontec	Centralizado	2,392 (1989)	Endógeno	Individual
México	1970: Conacyt	Centralizado	26,913 (1989)	Exógeno	Individual

Fuente: Klein y Sampaio (2002). Elaboración propia.

En primer lugar, los sistemas de posgrado e investigación de estos cuatro países se estructuraron por etapas. Así, hubo ciclos diferentes de creación y consolidación de esos sistemas. En Argentina, el Conicet fue creado en 1958 y reunió los mecanismos de apoyo a la investigación universitaria. El Conicyt, creado en Chile en 1967, y el Conacyt, en 1970 en México, funcionaron más bien como agencias centrales de financiamiento a la investigación y concesión de becas, constituyéndose en el núcleo de sistemas cuyo montaje

sólo llegó a completarse en los años ochenta. En estos países, la estructura de financiamiento a la investigación y el posgrado tuvo un formato centralizado⁴³.

Por contraste, Brasil desarrolló un sistema de posgrado e investigación marcado desde el inicio por el pluralismo institucional y por la especialización de funciones. Las agencias que componían el núcleo original del sistema –Capes y CNPq⁴⁴ creadas en 1954– tenían funciones y áreas de actuación diferenciadas, y sólo más tarde, en 1968, se creó el Fondo Nacional de Desarrollo de Ciencia y Tecnología (FNDCT), que sirvió como base financiera del sistema. También en 1968 surgió la Financiadora de Estudios y Proyectos (Finep), encargada de administrar el FNDCT y financiar la creación y consolidación de grupos de investigación y programas de posgrado.

En segundo lugar, el montaje de una estructura de apoyo a la investigación y el posgrado se hizo en oleadas correspondientes a diferentes momentos de implementación y consolidación del sistema de ciencia y tecnología.

La primera ola coincide con la década de 1950, cuando fueron creados el CNPq y la Capes en Brasil y poco después el Conicet en Argentina. Entre el final de la década sesenta y el inicio de los setenta, tuvo lugar una segunda ola, la cual resultó de un proceso de “concientización” respecto al valor de la ciencia y tecnología para el desarrollo económico, vinculado con iniciativas de agencias internacionales empeñadas en estimular el establecimiento de una infraestructura de investigación en América Latina, y en institucionalizar en los aparatos gubernamentales un segmento técnico para la formulación de políticas de ciencia y tecnología⁴⁵.

Este movimiento de estímulo externo inauguró un período en que las políticas de ciencia y tecnología ganaron prominencia en la agenda regional. Así, en 1967 surge el Conicyt en Chile, y en 1968 el FNDCT en Brasil, que además de completar la estructura de apoyo a la investigación y el posgrado, representó un salto cualitativo y cuantitativo en el sistema. La creación del Conacyt en México, cierra este período de implantación de una base de apoyo a la investigación en América Latina.

La tercera ola, que se extiende por toda la década de 1980, tiene carácter más focalizado e incide sobre todo en Chile. En este caso, se traduce en la creación del Fondecyt, el Fontec y el Fondef⁴⁶. En México, a principios de los años noventa se puso en marcha una nueva política de ciencia y tecnología. El llamado “nuevo Conacyt” promovió desde 1990 varias acciones: la creación de fondos con objetivos distintos (repatriación de científicos, vinculación ciencia/empresa, cátedras patrimoniales y otros), la incorporación de miembros significativos de la comunidad a las tareas de evaluación, y el apoyo institucional a programas de posgrados basados en evaluaciones externas.

Llama la atención el hecho de que en tres de los cuatro países –Argentina, Chile y Brasil– el montaje de un sistema de apoyo a la investigación y el posgrado ocurrió en la estela de reformas universitarias. La ampliación y consolidación de un sistema de este tipo se configura en ellos como instrumento necesario para el logro de los objetivos prioritarios

⁴³ Conicet: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Conicyt: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica; Conacyt: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

⁴⁴ Capes: Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior; CNPq: Consejo Nacional de Desarrollo Tecnológico.

⁴⁵ Tales fueron los casos de la Conferencia sobre Ciencia y Tecnología de la Unesco en 1965 y la creación de la Unidad de Desarrollo Tecnológico de la OEA en 1966.

⁴⁶ Fondecyt: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico; Fondef: Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico; Fontec: Fondo Nacional de Desarrollo Tecnológico y Productivo.

de la reforma, cuales eran el perfeccionamiento de la calidad y el aumento de la eficacia del sistema de educación superior.

El formato centralizado que el sistema de apoyo a la investigación y el posgrado asumió en Argentina, Chile y México, se contrapone al carácter plural del sistema brasileño. En el primer formato, una sola agencia concentra inicialmente funciones normativas y ejecutivas y, más tarde, pasa a ejercer la coordinación de agencias sectoriales. En el formato descentralizado, en cambio, la especialización institucional es la tónica: varias agencias con un alto grado de autonomía desempeñan papeles diferenciados, aunque son complementarias.

Apoyo institucional y apoyo individual, de esta manera, se complementan y refuerzan. La conjugación de estos dos tipos de apoyo tiene, en la práctica, un efecto multiplicador sobre la ampliación y consolidación del sistema de posgrado e investigación. De estos cuatro países, fue Brasil el único en hacer uso regular del apoyo institucional como instrumento de consolidación de centros de investigación y programas de posgrado. En el otro extremo, se sitúa la estrategia de apoyo al posgrado adoptada por México en los años setenta (Klein y Sampaio, 2002, pp.89-91).

En tercer lugar, en los últimos veinte años, algunas de las decisiones claves relacionadas con la educación superior se desplazaron del área educativa hacia la esfera de la política económica. Proceso éste que se relaciona con el surgimiento, al interior del área de planeación, de una tecnocracia especializada en la definición de estrategias de apoyo a la investigación. El hecho que esta tendencia se haya acentuado en Brasil y México, por ejemplo, desde el inicio de la década ochenta, contribuye a ratificar el agotamiento de los ministerios o secretarías nacionales de educación como arenas de elaboración de políticas para la investigación científica (Klein y Sampaio, 2002, pp.87-88).

Una perspectiva diferente, centrada esta vez en las políticas de apoyo y fomento a los posgrados, es la que ofrece Ricardo Lucio. A su juicio, Argentina, Brasil, Chile y México son protagonistas de primera línea de las transformaciones políticas y económicas que viene enfrentando América Latina en la década de los ochenta y en lo que va de los noventa. En prácticamente todos ellos, además, los posgrados surgieron y se desarrollaron como un subproducto, bastante espontáneo, de la expansión y diferenciación de la educación superior, mientras que las políticas más explícitas en torno a su fortalecimiento o readecuación son más o menos recientes (Lucio, 2002, p.328). Este desarrollo, en todo caso, ha sido desigual en los cuatro países y expresa configuraciones y ritmos diferentes en los sistemas globales de educación superior de los cuales provienen. Configuraciones y ritmos que se han intentado mostrar en la sección anterior.

Una caracterización de sus sistemas de educación superior y, dentro de estos, de los correspondientes subsistemas de posgrado, sería la siguiente:

- *Brasil*: sistema de educación superior grande, heterogéneo y diversificado. Sistema consolidado y estable, con poco crecimiento relativo, que podría traducirse en una tendencia a la elitización. Peso alto de los posgrados, especialmente de los doctorados, estabilizado dentro del sistema.
- *México*: sistema de educación superior grande, dinámico, con una gran homogeneidad (concentración institucional) debida, en parte, al peso importante de las instituciones de carácter estatal. Peso alto del posgrado, con tendencia a incrementar su participación en el conjunto del sistema.

- *Argentina*: sistema de educación superior grande, en el que se da una gran concentración en el sector universitario, frente a una explosión de instituciones privadas que tiende a atomizar el sistema. Posgrado con poco peso relativo y, posiblemente, con tendencia decreciente.

- *Chile*: sistema de educación superior pequeño y muy fragmentado, dinámico. Aunque el sistema global no puede calificarse de elitista, sí podría serlo el subsistema de posgrado, que tiende a centrarse en maestrías y doctorados, y cuyo peso relativo crece a menor ritmo que el conjunto del sistema (Lucio, 2002, p.336).

En segundo lugar, los posgrados admiten una clasificación de acuerdo a las funciones que cumplen, las que pueden ser de tres tipos:

- a) *función endógena*: orientada al sistema de educación superior. Se trata, en primer lugar, de una función general que se expresa en la formación de maestros y de desarrollo de las comunidades académicas. Se trata, igualmente, de una función más específica de fortalecimiento y reproducción de los apartados de investigación propios;
- b) *función exógena*: se orienta a satisfacer ciertas demandas y necesidades provenientes del sector productivo, ajeno al sistema de educación superior. Estas demandas se refieren generalmente a especialistas muy calificados, investigadores o innovadores tecnológicos, así como a productos concretos de investigación y desarrollo, en los campos de la tecnología o de la ciencia aplicada;
- c) *satisfacción de la demanda*: se orienta a satisfacer la demanda específica de formación por parte de sus usuarios potenciales. Ésta puede ser, en primer lugar, una demanda meramente formal por un título o, en el mejor de los casos, una demanda de calificación real que permita a los usuarios competir mejor en el campo laboral (Lucio, 2002, pp.338-339).

Aunque estas funciones se cumplen prácticamente en todos los subsistemas de posgrado, el peso que ejerce cada una de ellas en el comportamiento global del sistema, el acento de una u otra en una coyuntura histórica determinada, es lo que va a decidir las características específicas de cada subsistema nacional. Basado entonces en algunos estudios de caso, Lucio apunta una cuestión fundamental: el conflicto de intereses entre las necesidades del mercado de profesionales y las de la reproducción científica, marcaron cierta diferenciación entre las especializaciones, por un lado, y los posgrados académicos, por el otro. De este modo, la clasificación en especializaciones, maestrías y doctorados, resulta a veces un poco formal, puesto que dentro de una misma denominación se pueden encontrar programas que cumplen con funciones o son expresión de políticas muy diferentes⁴⁷. Una clasificación más apropiada, sería distinguir entre:

- a) *posgrados de buena calidad de investigación*, que producen conocimientos científicos y tecnológicos relevantes, están apoyados por comunidades académicas sólidas y cuentan con procesos eficientes de formación de investigadores. Pertenecen a este grupo algunas maestrías y buena parte de los doctorados.
- b) *programas de especialización* que forman en aspectos novedosos y muy tecnificados del ejercicio profesional. Aunque no se plantean como objetivo inmediato la formación

⁴⁷ Dicha clasificación “un poco formal” es la que se encuentra en gran parte de la normativa sobre educación superior en varios países latinoamericanos, pero que no es de mucha utilidad para el análisis de lo que en la práctica se lleva a cabo por las instituciones.

de investigadores, su concepción del ejercicio profesional es muy competitivo, implica la capacidad de asimilar e incorporar en él la producción científica y tecnológica. Pertenecen a este grupo las mejores especializaciones, cierto tipo de maestrías e, inclusive, algunos doctorados.

- c) *posgrados “de consumo”* que, aunque se plantean en el papel la formación de investigadores o especialistas, son en realidad programas montados sobre la base de comunidades académicas endebles e inestables; su labor se centra en la “transmisión” de unos conocimientos apenas algo más especializados que los del pregrado, y atraen una clientela que busca fundamentalmente un título. Pertenecen a este grupo muchas de las especializaciones y maestrías surgidas a raíz de los procesos expansionistas de la educación superior (Lucio, 2002, pp.334-335)

Las políticas estatales que afectan la configuración y el desarrollo de cada subsistema de posgrado deberían, por lo tanto, orientarse a hacer explícitas una o varias de las tres funciones posibles que cumplen los posgrados. Se trataría entonces de:

- 1-. políticas orientadas al desarrollo y fomento de los posgrados como instrumentos para fortalecer el sistema de educación superior, en especial para la consolidación de las comunidades académico-científicas;
- 2-. políticas orientadas a articular el sistema de educación superior (y los posgrados en particular), con la modernización del aparato productivo, en especial las pertinentes al financiamiento y/o el fomento de la investigación y el desarrollo de ciencia y tecnología;
- 3-. políticas orientadas al fortalecimiento de los posgrados por sí mismos, dirigidas a su población usuaria; más concretamente, políticas o medidas tendientes a facilitar, fomentar y/o financiar el acceso de los usuarios potenciales al subsistema (Lucio, 2002, pp.339-340)

Se detectan, así también, algunas líneas comunes que, con mayor o menor intensidad, tendrán que formar parte de las agendas de políticas sobre los posgrados en el futuro:

- la necesidad de buscar un camino intermedio entre una reglamentación mínima y la autonomía de las instituciones en la definición y gestión de sus programas de posgrado;
- el fortalecimiento de sistemas claros e imparciales de acreditación, tanto nacional como internacional, que impliquen un control de los programas y una orientación en la asignación de los recursos;
- la necesidad de buscar un balance entre lo académico y lo productivo, entre la formación de investigadores y la formación de especialistas;
- el diseño de mecanismos suficientes de financiamiento de los estudiantes de posgrado por medio de modalidades como becas estatales o privadas, su vinculación como asistentes de investigación, etc.;
- el perfeccionamiento de mecanismos de cooperación intersectorial (Estado y empresas, sector universitario y no universitario) y, especialmente, interinstitucional (entre entidades de educación superior), que permitan consolidar las iniciativas de algunos países para crear infraestructura de académicos y de financiamiento de diferente procedencia (Lucio, 2002, pp.362-363).

2.3.2- Sistemas nacionales de posgrado: Argentina, Brasil, Chile y México.

Al igual que con los sistemas de educación superior, importa actualizar la información respecto a la dimensión del posgrado en estos países, así como de los principales programas de acreditación/evaluación y fomento.

Argentina

El total de alumnos que cursaban posgrados el año 2000 era de 29,542 (1.27% de la matrícula total), en las universidades nacionales del país que es donde se concentra la mayoría de los alumnos de la educación superior.

La institución de acreditación y evaluación de los programas de posgrado en Argentina es el Coneau, sistema voluntario y que opera de modo similar que para el pregrado.

La acreditación abarca a las carreras en funcionamiento, tengan o no egresados, y a los proyectos de carreras. Para el caso de las carreras con “ciclo dictado completo” y que ya tienen egresados, la acreditación es por tres años en la primera convocatoria y por seis a partir de la segunda. Para el caso de las carreras del mismo tipo pero que ya fueron acreditadas por la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), y ya cuentan con egresados, son acreditadas por seis años a partir de la primera convocatoria de la Coneau.

Si la institución universitaria lo solicita, las carreras acreditadas son categorizadas en tres niveles: A, si son consideradas excelentes; B, si son consideradas muy buenas; C, si son consideradas buenas.

Un segundo tipo de carreras definida por el organismo son las “carreras nuevas”, es decir, aquellas que no han completado un primer ciclo formativo. Estas son acreditadas por tres años y, si la institución universitaria lo solicita, son también categorizadas de acuerdo a tres niveles: An, si son consideradas excelentes; Bn, si son consideradas muy buenas; Cn, si son consideradas buenas.

El tercer tipo de programas son los “proyectos de carrera”, cuyas propuestas cuentan con resolución oficial de creación de la institución que las presenta, sin haberse iniciado las actividades académicas. En este caso, los proyectos son acreditados provisoriamente por un año hasta que inicien las actividades académicas y puedan ser acreditados como carreras nuevas. Los proyectos de carreras no se categorizan.

De acuerdo a la “Síntesis de la Evaluación y Acreditación de las Carreras de Posgrado” de la Coneau, el total de programas acreditados por el organismo asciende a 993 y se desglosan en cinco áreas de conocimiento:

- Ciencias Sociales: 259 (de esta área forman parte los posgrados de Comunicación)
- Ciencias Humanas: 134
- Ciencias de la Salud: 299
- Ciencias Básicas: 67
- Ciencias Aplicadas: 234

Los programas no acreditados suman en total 361 y se distribuyen así: 127 en Cs. Sociales, 54 en Humanidades, 116 en Cs. de la Salud, 9 en Cs. Básicas y 55 en Cs. Aplicadas⁴⁸

⁴⁸ www.coneau.gov.ar

Por su parte, el Conicet mantiene un programa de becas para estudios doctorales y postdoctorales, tanto nacionales como extranjeros, no así para maestrías. Condición necesaria para su obtención es que, tratándose de un doctorado nacional, deba estar acreditado por la Coneau. Adicionalmente, se otorgan becas postdoctorales cofinanciadas con empresas, de modo de fomentar la vinculación con el sector productivo.

Brasil

La matrícula de posgrado en el año 2002 fue de 127,830 alumnos, inscritos en maestrías, doctorados y especializaciones, lo que equivale al 3.6% de la matrícula total en educación superior⁴⁹.

El sistema de posgrado brasileño privilegia el formato *stricto sensu*, que vincula la enseñanza con la investigación y conduce a la obtención de los títulos de maestro y doctor. El formato *lato sensu*, en tanto, corresponde a un perfil más profesionalizante y menos académico. Para el año 2002 funcionaba un total de 2,300 cursos *stricto sensu*, en los que participaban 95 mil alumnos⁵⁰.

Fue la mencionada LDB, en 1996, la que estableció que las universidades deben tener un mínimo de 1/3 de maestros y doctores en su cuerpo docente para ser acreditadas y, además, deben institucionalizar la investigación. Históricamente además, como ya señalaba, “fue el Estado, por medio de sus varios órganos de fomento –Capes, CNPq y Finep– quien tomó para sí el papel decisivo en la definición, implementación y expansión del posgrado en una escala nacional. Esas agencias se fortalecieron y diferenciaron en una casi división informal del trabajo de evaluación y financiamiento de clientelas distintas, como por ejemplo, el CNPq evalúa el mérito de los proyectos y los investigadores, y la Capes el de los programas de posgrado” (Vassallo de Lopes, 2001b, p.16)⁵¹.

A mediados de la década ochenta, el índice de titulación en el extranjero era de 30%, el cual ha ido bajando progresivamente. Entre 1976 y 1994, la postgraduación creció un 130%, mientras que el resto de la educación superior lo hizo en algo cercano al 30% (Jacks, 2003). Señales claras de la función endógena y la fuerte estructuración del subsistema.

El posgrado brasileño, además, muestra las siguientes particularidades: “una fuerte orientación para la investigación, una baja integración con las universidades, y vínculos insuficientes con el sector productivo. Todas ellas a su vez, adquieren expresiones más concretas en aspectos como la alta diferenciación interna del posgrado, que genera desequilibrios regionales; la sobredimensión de la maestría, que se convirtió en un doctorado pequeño; la desvalorización de la enseñanza y formación para el magisterio, que trae como consecuencia problemas pedagógicos, tanto en la graduación como en la postgraduación” (Vassallo de Lopes, 2001b, p.21).

A partir de 1998, el sistema de evaluación de Capes opera con una escala de 1 a 7, fijando los límites de excelencia de las maestrías en 5 puntos y de los doctorados en 7 puntos. Respecto a los criterios de evaluación, estos fueron los aplicados por Capes para el período 2001-2003:

⁴⁹ <http://ged.capes.gov.br>

⁵⁰ El formato *stricto sensu*, además, está inspirado en el modelo de la *research university* norteamericana, que se orienta a la formación científica y especializada, siguiendo áreas de concentración, entrenamiento en investigación y la producción y defensa de disertaciones y tesis.

⁵¹ Los productos del análisis del CNPq se publican bajo la serie “Evaluación y Perspectivas”, y los de Capes en los informes Execapes.

-
- a) propuesta del posgrado
 - b) cuerpo docente
 - c) actividades de investigación: se evalúa la relación entre áreas de concentración y líneas de investigación; la relación entre proyectos de investigación y el cuerpo docente; ambientes de cooperación para la investigación, etc.
 - d) actividades de formación
 - e) alumnos
 - f) tesis y disertaciones: las primeras corresponden a los doctorados y las segundas a las maestrías. Una disertación de maestría, afirma Capes, debe ser un calificado ejercicio metodológico de investigación científica. Una tesis de doctorado debe representar un avance en el estado del arte en un ámbito del área de conocimiento.
 - g) producción intelectual: producción científica docente de acuerdo a núcleos de referencia docente (NRD), más la producción de los alumnos, ya sea científica técnica o artística.
 - h) inserción/dispersión temática en el área de conocimiento⁵².

Cada uno de estos criterios tiene una valoración distinta, siendo las letras c), f) y g) las de mayor ponderación, entre un 20% y un 25%.

Respecto a los posgrados de Comunicación, estos ya tienen más de treinta años, desde la aparición del primer programa en la ECA-USP, el 8 de enero de 1972. Un análisis sobre su desarrollo apunta que fue en la década noventa cuando se produjo el mayor crecimiento de maestrías y doctorados de Comunicación, al crearse en el período 1993-1996 más programas que durante los primeros veinte años.

Los posgrados de Comunicación están ubicados dentro del área de conocimiento designada por CNPq como “Ciencias Sociales Aplicadas”, y se definen por especialidades. En junio de 1991, y a partir de la iniciativa de algunos investigadores y representantes de cursos de posgrado, se dio vida a la Asociación Nacional de Programas de Posgrado en Comunicación (Compós). La otra gran asociación científica del campo académico es la Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación (Intercom), integrada por una red de académicos, en calidad de consejeros o directores, vinculados a programas de posgrado en las diferentes universidades y regiones del país.

Chile

La matrícula de posgrado en este país al año 2003 equivalía 14,911 alumnos, todos ellos inscritos en universidades y representando un 2.6% de la matrícula total⁵³.

La Comisión Nacional de Evaluación de la Calidad de Programas de Posgrado (Conap), está radicada en la Conicyt, y la integran representantes del ministerio de Educación, el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, del Fondecyt, la Academia de Ciencias y las universidades privadas que imparten programas de posgrado.

Su sistema de acreditación es voluntario para los programas de doctorado y magíster ofrecidos por universidades autónomas. Ya se ha completado el segundo ciclo de acreditación de programas de doctorado y se está desarrollando la acreditación de magíster mediante una modalidad de autorregulación con auditoría académica externa. La tarea de

⁵² www.capes.gov.br

⁵³ www.iie.ufro.cl

esta comisión es consolidar la acreditación para el posgrado y proyectarla internacionalmente⁵⁴.

Para la acreditación del posgrado se han fijado dos procedimientos opcionales:

Opción 1: autoevaluación con auditoria académica externa de la Conap. El programa prepara un informe de autoevaluación y lo somete a pares evaluadores externos, quienes realizan además una visita de verificación y emiten un informe que, sumado al de autoevaluación, es considerado el informe final del programa. La Conap audita todo el proceso y emite una resolución al terminar éste;

Opción 2: evaluación externa de la Conap. La institución prepara un informe con los antecedentes del programa que envía a la Conap, la cual los somete a un grupo de pares evaluadores debidamente entrenados, quienes informan a un comité del área disciplinaria que corresponda. Luego se organiza una visita de evaluación y se decide sobre la acreditación con base en el informe remitido por el comité de área respectivo.

Los criterios de evaluación de la Conap son prácticamente los mismos para el magíster y el doctorado:

- carácter y objetivos
- requisitos de admisión
- duración
- estructura del programa
- examen de calificación y defensa del proyecto de tesis (sólo doctorado)
- tesis (sólo doctorado)
- profesores del programa
- apoyo institucional

El período de acreditación para el doctorado puede ser de seis, cuatro o dos años dependiendo del grado de desarrollo del programa. Para el magíster, puede ser de cinco, cuatro o dos años, dependiendo del mismo criterio.

En este período la Conap ha constituido dieciséis comités de áreas. Según datos de julio de 2004, la Conap lleva acreditados 76 programas de doctorado y 91 programas de magíster, totalizando 167 posgrados⁵⁵.

Entre los programas dirigidos al fortalecimiento del posgrado nacional por parte de Conap se cuentan:

- programa nacional de becas de posgrado: destinado a financiar los estudios conducentes a la obtención de los grados académicos de doctor y magíster de profesionales jóvenes chilenos o extranjeros con residencia definitiva en Chile;
- programa de becas de apoyo para realización de tesis doctoral en universidades chilenas y programas acreditados por Conap;
- programa de becas del convenio gobierno de Chile-BID: financia a chilenos(as) o extranjeros(as) con residencia definitiva en Chile, para proseguir estudios conducentes a la obtención del grado académico de Magister en universidades extranjeras.

⁵⁴ www.mecesup.cl

⁵⁵ <http://www.conicyt.cl/becas/resultados>

Respecto a la oferta de nivel de posgrado en las universidades privadas, al año 2000 esta alcanzaba una participación cercana al 16%, en circunstancias que en 1994 todavía era nula. Cifra que para Héctor Zúñiga, presidente de la Corporación de Universidades Privadas es positiva. “Si tenemos como referente el tiempo que tomó a las universidades tradicionales el desarrollar investigación, es evidente que el desarrollo en las universidades privadas ha sido más efectivo”⁵⁶.

De los 167 programas en ambos niveles, sólo uno de ellos corresponde a un posgrado de Comunicación: la Maestría en Comunicación de la Universidad Austral, acreditada el año 2002.

México

La matrícula de posgrado en el período 2000-2001, en toda la educación superior, fue de 127,751 alumnos, representando el 6.2% de la matrícula total en ese período. La matrícula pública representa un 60% y la privada el 40%, marcando un aumento creciente todos los años⁵⁷.

A partir de la década setenta, con la fundación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), las actividades para el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, así como su difusión, empezaron a ser consideradas como parte de la política de Estado para promover el desarrollo de una cultura científica en México. En 1984, el Conacyt estableció el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de apoyo oficial a los académicos dedicados a la investigación, y por lo tanto, a las instituciones en que trabajan. En 1991, se creó el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología, considerando la importancia estratégica de asegurar la formación en el país de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.

El Padrón de Excelencia constituyó un marco orientador importante para el fortalecimiento de programas de posgrado en ciencia y tecnología, e impulsó la cultura de la evaluación externa por pares. En 2001, sin embargo, dentro del marco del Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 del gobierno federal, se creó el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), el cual se expresó en dos iniciativas. Por un lado, la creación del Padrón Nacional de Posgrado (PNP) mecanismo de acreditación de programas consolidados e impartidos por las diferentes IES del país. Por otro lado, el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (Pifop), dirigido a aquellos programas que, con base en un plan de mejoramiento de su calidad, están en condiciones de lograr su registro en el PNP en un tiempo determinado⁵⁸. De este modo el Padrón de Excelencia será integrado paulatinamente a este nuevo sistema de acreditación y apoyo a los programas de cuarto nivel.

En la convocatoria 2003, el PNP establece que la evaluación de los programas se realiza por pares académicos en las diferentes áreas del conocimiento. La clasificación utilizada es de dos tipos: posgrados de “alto nivel” o postgrados “competentes a nivel internacional”. De acuerdo al registro del PNP, al 15 de marzo de 2004, ya han sido acreditados 95 programas de doctorado y 139 maestrías⁵⁹.

⁵⁶ www.emol.com 25/10/03

⁵⁷ www.anuies.mx

⁵⁸ Al PFPN, en sus dos modalidades, se han acogido 221 programas de doctorado, 408 de maestría y 26 especialidades.

⁵⁹ www.conacyt.mx

La calidad de los programas se evalúa a partir de un conjunto de criterios reconocidos en el ámbito nacional e internacional:

1.- Planta académica: cuerpos académicos que participan en el programa de posgrado: número de profesores, grado de habilitación, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Sistema Nacional de Creadores (SNC), trayectoria académica y/o profesional, experiencia en la dirección de tesis de grado y reconocimientos académicos y/o profesionales.

2.- Estructura del programa: plan y programa de estudios; requisitos de ingreso, permanencia, egreso y obtención del grado; tasas de retención, mecanismos e instrumentos para evaluar los aprendizajes y esquemas de atención de alumnos; condiciones de operación para la atención y la formación de estudiantes; instalaciones, laboratorios, centros de información y talleres, participación de los alumnos en las actividades académicas, entre otros.

3.- Resultados: tasas de graduación en los tiempos previstos en el programa; eficiencia terminal por cohorte generacional; seguimiento de egresados: nivel, tiempo y pertinencia de la incorporación al mundo laboral de los graduados; número de graduados por profesor por año. Producción académica y/o profesional promedio por año, generada con la participación de los alumnos, etcétera.

4.- Gestión: vinculación, financiamiento institucional y, en su caso, externo; esquemas y mecanismos de auto-evaluación del programa, actividades colegiadas, normativa institucional.

El registro de los programas en el Padrón Nacional de Posgrado tendrá una vigencia de cinco años y estará sujeto a la evaluación anual del informe de seguimiento académico⁶⁰.

Los posgrados de Comunicación que participan en alguno de estos programas son ocho, tanto maestrías como doctorados de universidades públicas y privadas del país.

⁶⁰ www.conacyt.mx

PARTE II
SISTEMATIZACIÓN DE LA OFERTA DE POSGRADOS DE
COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

¿La evaluación de un imposible, o la imposibilidad de una evaluación?. Lo concreto es que de entrada tenemos que admitir que los programas de posgrado en Comunicación Social de América Latina no se pueden conocer. Ni siquiera cuántos son. En realidad, ¿alguien podría tener ese dato, por casualidad?

Luis Torres, Diálogos de la Comunicación.

1.- PRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

A continuación se describirán brevemente las categorías bajo las cuales serán presentados los posgrados de Comunicación en América Latina. Como ya fuera señalado en la introducción, estas categorías tienen dos particularidades. La primera de ellas es que incorporan categorías de clasificación ya presentes en la formulación de las ofertas de posgrado a través de Internet. La segunda particularidad es que pueden ser interpretadas a la luz de los marcos referenciales expuestos en la Parte I, y alusivos tanto al campo académico de la Comunicación, así como a los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología respectivamente.

Para su presentación me valdré de una ficha-tipo, a ser utilizada en los programas de maestría y doctorado.

-ACRÓNIMO- INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR -Ciudad. NOMBRE DEL PROGRAMA.

Año: refiere al año de creación del programa que, sólo para el caso de Brasil corresponde a la fecha de reconocimiento por la Capes. Esta excepción se justifica por el hecho que, previo a este reconocimiento, el programa de posgrado no forma parte de la estructura científica del sistema de posgrado brasileño.

Tipo: refiere al carácter o naturaleza de la institución de educación superior que imparte el programa. Se distinguen cuatro tipos: Pública, Privada, Privada no universitaria, Internacional.

Para efectos del análisis descriptivo, esta categoría pretende reflejar el avance y predominio sobre la oferta de posgrados de las instituciones de naturaleza Pública y Privada, a la vez que la diversificación institucional (Privada no universitaria, Internacional) propia del proceso de expansión de los sistemas de educación superior en América Latina, en las últimas décadas.

Objetivos: refiere a los propósitos y fines de carácter general y específico que formulan los diferentes programas de posgrado. Los objetivos son extraídos directamente de la información disponible sobre cada uno en Internet.

Para efectos del análisis descriptivo, esta categoría tiene un valor doble: en primer lugar, constituyen información complementaria a los perfiles de ingreso y egreso de los programas; en segundo lugar, orientan respecto a su sentido y pertinencia social. O lo que, en términos del Primer Simposio de Posgrados de Comunicación en América Latina, se formulaba bajo la pregunta “¿por qué y para qué un posgrado?”.

Perfil de ingreso: refiere a las profesiones, disciplinas o áreas de conocimiento, que constituyen requisitos de ingreso al programa. Se distinguen dos tipos: Comunicadores (homologable con Periodista) y Múltiple (profesionales provenientes de distintas áreas de conocimiento).

Perfil de egreso: refiere al tipo de formación que el programa se propone, expresado en el desarrollo de determinadas habilidades y competencias. Se distingue entre: Investigación (con orientación a las prácticas de producción y reproducción de conocimientos al interior de campo académico), Profesional (con orientación a las competencias demandadas por el mercado laboral) y Múltiple (combinación de algunas de las anteriores)

Para efectos del análisis descriptivo, ambas categorías facilitan el acceso a conocer cómo la oferta del programa se articula con el conjunto de demandas (científicas, académicas y del mercado laboral) que influyen sobre la formulación de la oferta de los posgrados. O lo que Ricardo Lucio caracterizaba como las tres funciones del posgrado: endógena, exógena y de satisfacción de la demanda.

Áreas de Concentración/Líneas de investigación: refiere, en el caso de las Áreas de Concentración, a “las indicaciones que condensan o retratan las intenciones de los cursos” (Fausto Neto en Jacks, 2003), y son homologables a los también llamados “énfasis, menciones o áreas de especialización”. Para el caso de las Líneas de investigación, por su parte, refiere a los “espacios y dispositivos a través de los cuales la producción científica de cada programa se convierte en una actividad metódica y continuada” (Fausto Neto en Jacks, 2003).

Para efectos del análisis descriptivo, estas categorías, de gran valor en términos del debate sobre el estatuto disciplinario de la Comunicación, debate que sin embargo, no figura entre los objetivos de este trabajo, sólo serán consignadas en aquellos casos de programas que las especifiquen o las hayan formalizado.

Modalidad pedagógica: refiere en términos generales al proceso de enseñanza/aprendizaje. Se distinguen las siguientes: Presencial (que privilegia formatos de enseñanza/aprendizaje basados en la asistencia regular a espacios físicos compartidos: Seminario, Taller, conferencias, etc.), A Distancia (que privilegia formatos de enseñanza/aprendizaje basados en la participación regular en espacios virtuales generados por las nuevas tecnologías de la información: grupos de discusión, teleconferencias, correo electrónico, etc.) y Semipresencial (combina formatos de los dos tipos anteriores).

Para efectos del análisis descriptivo, esta categoría tiene el valor de comprobar la introducción en los procesos de enseñanza/aprendizaje de modalidades asociadas con las nuevas tecnologías de la comunicación e información (NTIC). Tendencia que, en la discusión sobre las estrategias para una mayor equidad de la educación superior en todos sus niveles, es promovida como fundamental para acceder a la Sociedad del Conocimiento.

Alumnos: refiere al número actual de estudiantes que se encuentran cursando el programa. Cuando no se obtenga esta información, se consignan las vacantes disponibles.

Su valor reside en permitir apreciar dos cuestiones: por una parte, una volumen tentativo de los alumnos que cursan posgrado en la región; por otra, las diferencias tanto entre los niveles formativos como entre los países.

Acreditación: refiere al tipo de acreditación y evaluación de los programas en el marco de un sistema nacional de apoyo y fomento al posgrado vinculado a una política de desarrollo científico y tecnológico. Se distinguen dos opciones: “Sí”, para indicar que el programa participa de un sistema de acreditación de este tipo, señalando además el nombre de la agencia encargada de la evaluación en la ficha correspondiente; “No”, para señalar que en el país no se ha establecido un sistema de este tipo o que, de existir, el programa no se ha incorporado a él.

Para efectos del análisis descriptivo, esta categoría tiene un doble valor: en primer lugar, revela el grado de avance de la reforma centrada en la evaluación de la calidad de los programas académicos, como parte de una tendencia mayor dentro de los sistemas de educación superior; en segundo lugar, revela la importancia estratégica de los posgrados como nivel formativo orientado al desarrollo científico y tecnológico de cada país.

Observaciones: refiere a información complementaria de cada programa.

Sitio web: dirección electrónica¹

E-mail 1: correo principal²

¹ Corresponde a la del programa, cuando éste disponga, o de la IES respectiva.

² Corresponde, sobre todo, al correo de respuesta efectiva a las solicitudes de información. En algunos casos puede no coincidir con la del coordinador académico.

E-mail 2: correo alternativo.

2.- MAESTRÍAS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA (82)

ARGENTINA (13)

-UCES- UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - Buenos Aires.

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN DE COMUNICACIONES INSTITUCIONALES.

Año: 1994

Tipo: Privada

Objetivos:

Formar a quienes puedan gerenciar, con la más alta calidad, todo el flujo de la información de las empresas y demás instituciones, integrándolas inteligentemente según los objetivos y principios establecidos por sus respectivas organizaciones, logrando los posicionamientos deseados y consolidando la imagen corporativa que incorpore los elementos de diferenciación y de perfil que establecen las direcciones estratégicas.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No específica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20

Acreditación: Sí (Coneau)

Sitio web: www.uces.edu.ar

E-mail 1: posgrados@uces.edu.ar

E-mail 2: cit@uces.edu.ar

-UNR- UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO – Rosario.

MAESTRÍA EN DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.

Año: 1998

Tipo: Pública

Objetivo:

La Maestría en Diseño de Estrategias de Comunicación está destinada a la investigación y profundización de los conocimientos sobre la problemática de los lenguajes en relación con la aplicación de tecnologías de comunicación para el diseño de nuevas estrategias comunicacionales.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Múltiple (investigación, profesional)

Líneas de investigación:

- Tecnologías digitales y entornos educativos
- Prensa y opinión pública
- Mediación, comunicación y poder judicial

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 40

Acreditación: Sí (Coneau)

Observaciones: Lo organizan el Centro de Estudios en Cultura y Tecnología CECyT, el Departamento de Tecnología Educativa, la Escuela de Comunicación Social y el Centro de Estudios Canadienses.

Sitio web: www.unr.edu.ar

E-mail 1: lbaggiol@unr.edu.ar

-USAL- UNIVERSIDAD DEL SALVADOR - Buenos Aires.

-MAESTRÍA EN COMERCIALIZACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 1998

Tipo: Privada

Objetivo:

Dar respuesta a las expectativas actuales de los graduados en disciplinas tales como Publicidad, Marketing, Administración de Empresas y Comunicación Social entre otras, así como también a los requerimientos de inserción en un mercado laboral cada vez más competitivo. El estudio de la vinculación entre la comunicación y la comercialización (campo de interrelación académica propio de la Maestría en cuestión) se ha convertido, a la luz de los cambios tecnológicos que conlleva la Era de la Información, en un desafío vital del buen administrador.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 35

Acreditación: Sí (Coneau, en proceso)

Sitio web: www.salvador.edu.ar

E-mail: uds-comu@salvador.edu.ar

-MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN POLÍTICA

Año: 2002

Objetivo:

Abordar mediante la aplicación de metodologías científicas la investigación de una temática determinada.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20

Acreditación: Sí (Coneau, en proceso)

Observaciones: Impartido por la Facultad de Cs. de la Educación y de Com. Social.

Sitio web: www.salvador.edu.ar

E-mail: uds-comu@salvador.edu.ar

-MAESTRÍA EN PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN.

Año: 2002

Objetivo:

- abordar mediante la aplicación de metodologías científicas la investigación de una temática determinada
- fortalecer los conocimientos, aptitudes y habilidades en este campo específico del periodismo

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica.

Modalidad pedagógica: Presencial
Alumnos: 20
Acreditación: Sí (Coneau)

Sitio web: www.salvador.edu.ar
E-mail: uds-comu@salvador.edu.ar

-UNLP- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA – La Plata.
-MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN Y GESTION DE PROCESOS COMUNICACIONALES (PLANGESCO).

Año: 1999

Tipo: Pública

Objetivos:

- sistematizar los conocimientos en materia de planificación y gestión de la comunicación a través de la investigación operativa
- pone en diálogo esta disciplina con otros campos del saber y de esta manera propone respuestas adecuadas para la planificación y la gestión de prácticas, proyectos y procesos de comunicación en el marco de la realidad sociocultural latinoamericana

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 34

Acreditación: Sí (Coneau)

Observaciones: En convenio con el Centro de Comunicaciones La Crujía.

Sitio web: www.lacrujia.com.ar
E-mail: plangesco@perio.unlp.edu.ar

-MAESTRÍA EN PERIODISMO Y MEDIOS DE COMUNICACION

Año: 2000

Objetivos:

Actualizar, profundizar y optimizar la capacitación de profesionales para investigar, planificar, desarrollar y gestionar el periodismo en diferentes medios y prácticas sociales, en instituciones públicas y privadas, tomando en cuenta los lenguajes y profundizaciones temáticas propios de cada medio o multimedio, diseñando e implementando investigaciones que contribuyan a la producción de saber en el campo.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20

Acreditación: Sí (Coneau)

Observaciones: En conjunto con la Unión de Trabajadores de la Prensa de Buenos Aires (UTPBA) y primera Maestría en Periodismo del país.

Sitio web: www.utpba.com.ar
E-mail: cccutpba@iplanmail.com.ar

-FUNDACIÓN WALTER BENJAMÍN – Buenos Aires.

-MAESTRIA EN COMUNICACION E IMAGEN INSTITUCIONAL

Año: 1999

Tipo: Privada no universitaria

Objetivos:

- Analizar relaciones comunicacionales en ámbitos institucionales teniendo en cuenta los procesos culturales, políticos y económicos de su constitución.
- Estudiar las perspectivas teóricas que han permitido dar respuestas a los interrogantes acerca de la comunicación en organizaciones.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación:

- Esfera pública y tercer sector
- Comunicación de las instituciones
- Comunicación y movimientos sociales
- Historia de las construcciones de imagen e identidad
- Política y videopolítica
- Comunicación y organización laboral

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Coneau)

Observaciones: En convenio con la Universidad CAECE.

Sitio web: www.walterbenjamin.org.ar

E-mail: info@walterbenjamin.org.ar

-MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CREACIÓN CULTURAL

Año: Sin información

Objetivos:

- Formación, actualización y problematización en relación con los procesos comunicacionales en las culturas contemporáneas, en especial en el horizonte de los cambios tecnológicos, de los procesos políticos, económicos y sociales en juego, de las transformaciones urbanas y de la socialidad cotidiana.
- Estudio e investigación de los procesos culturales centrándose en las estrategias de creatividad en sentido amplio de diversos sectores sociales.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación:

- Procesos culturales urbanos
- Arte y Comunicación.
- Crítica del arte y la cultura

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Si (Coneau, en proceso)

Observaciones: En convenio con la Universidad CAECE.

Sitio web: www.walterbenjamin.org.ar

E-mail: info@walterbenjamin.org.ar

-UBA- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES – Buenos Aires.
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

Año: 2000

Tipo: Pública

Objetivos:

- Formar investigadores en el campo de la cultura y la comunicación, atendiendo tanto a las cuestiones metodológicas como a los marcos teóricos referenciales en los cuales se insertan.
- Abrir un espacio de reflexión crítica sobre la cultura y la comunicación en la sociedad contemporánea.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación:

- Area sobre problemáticas socio-culturales
- Area de análisis de los lenguajes contemporáneos
- Area sobre corrientes críticas en el pensamiento argentino y latinoamericano
- Area de producción massmediática

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 45

Acreditación: Sí (Coneau, en proceso)

Sitio web: www.uba.ar

E-mail: posgrado@mail.fsoc.uba.ar

-UNIVERSIDAD SAN ANDRÉS – Buenos Aires.
MAESTRÍA EN PERIODISMO

Año: 2003

Tipo: Privada

Objetivos:

Formar a profesionales de cualquier área o a periodistas con cinco años de experiencia en conocimientos provenientes tanto de la práctica como de las concepciones teóricas del periodismo, entendiendo que ambos aspectos son inseparables.

Perfil de ingreso: Comunicadores

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 30

Acreditación: No

Observaciones: programa en convenio con Grupo Clarín y la Universidad de Columbia (USA).

Sitio web: www.maep.com.ar

E-mail: maestria@agea.com.ar

-UM- UNIVERSIDAD DE MORÓN – Buenos Aires.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

Año: 2004

Tipo: Privada

Objetivos:

Formación y actualización de profesionales en comunicación, o que tengan intención de incursionar en su dominio, mediante los últimos conocimientos y tendencias que se producen en el campo.

Perfil de ingreso: Múltiple**Perfil de egreso:** Profesional**Líneas de investigación:** No especifica**Modalidad pedagógica:** Presencial**Alumnos:** en proceso de admisión**Acreditación:** No

Sitio web: www.unimoron.edu.ar
E-mail: posgrados@unimoron.edu.ar

-UNIVERSIDAD JUAN AGUSTÍN MAZA – Mendoza.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN CORPORATIVA E
INSTITUCIONAL.

Año: Sin información**Tipo:** Privada**Objetivo:**

Formar un profesional capaz de gerenciar un Proyecto Integral de Comunicación (Interna y Externa) en instituciones públicas y empresas privadas, que sepa configurar la identidad y proyectar una favorable imagen corporativa de la organización y que logre la adhesión a las políticas institucionales o la expansión de los productos o servicios de la empresa.

Perfil de ingreso: Múltiple**Perfil de egreso:** Múltiple**Líneas de investigación:** No especifica**Modalidad pedagógica:** Presencial**Alumnos:** Sin información**Acreditación:** No

Sitio web: www.umaza.edu.ar
E-mail: informes@umaza.edu.ar

BOLIVIA (4)

-UASB- UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR - La Paz.

-MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

Año: 1999

Tipo: Internacional

Objetivo:

Formar recursos humanos especializados para el estudio, diseño, utilización y evaluación de los usos educativos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.

Perfil de Ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad Pedagógica: A distancia

Alumnos: 16

Acreditación: No

Observaciones: Ofrecida en convenio con el ILCE de México y se ofrece desde la sede central de la Universidad en Sucre.

Sitio web: www.uasb.edu.bo

E-mail: ceadis@uasb.edu.bo

-MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN REGIONAL.

Año: 2005 (primer trimestre)

Objetivo:

Brindar a los participantes una preparación teórica, metodológica y técnica de alta calidad y actualidad para analizar los escenarios y las dinámicas de la integración latinoamericana y subregional, al igual que para concebir, diseñar y conducir acciones informativo-comunicacionales estratégicas que contribuyan a los procesos integracionistas desde los Estados, los organismos especializados, el ámbito empresarial, los medios periodísticos o las organizaciones de la sociedad.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad Pedagógica: Presencial

Alumnos: pronto a iniciar proceso de admisión

Acreditación: No

Observaciones: La UASB es una institución académica autónoma creada por el Parlamento Andino en 1985. Este programa se ofrece en la ciudad de La Paz.

Sitio web: www.uasb.edu.bo

E-mail 1: uandina@uasblp.edu.bo

E-mail 2: etorrico@uasblp.edu.bo

-UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS – La Paz.

MAESTRÍA EN PROMOCIÓN, COMUNICACIÓN Y SALUD

Año: 2004

Tipo: Pública

Objetivo:

Contribuir a la formación crítica de profesionales capaces de aplicar conceptos de calidad y de asesoramiento a través de la implementación de procesos de comunicación, promoción y difusión en salud.

Perfil de ingreso: Múltiple**Perfil de egreso:** Profesional**Líneas de investigación:** No especifica**Modalidad pedagógica:** Semipresencial**Alumnos:** 26**Acreditación:** No**Observaciones:** Lo dicta la unidad de Posgrado de la Facultad de Medicina en convenio con el Centro para Programas de Comunicación (CPC).**Sitio web:** www.umsanet.edu.bo**E-mail:** dasilva@adslmail.entelnet.bo

**-UNIVERSIDAD PRIVADA DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA - Santa Cruz.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL****Año:** Sin información**Tipo:** Privada**Objetivo:**

Formar profesionales con niveles de maestría que dominen los conocimientos y las técnicas de diagnóstico, gestión y planeación estratégica de la comunicación en las organizaciones, como herramienta básica para coordinar y hacer efectivo el sistema de comunicación organizacional.

Perfil de ingreso: Múltiple (Humanidades, Ciencias Sociales)**Perfil de egreso:** Profesional**Líneas de investigación:** No especifica**Modalidad pedagógica:** Presencial**Alumnos:** Sin información**Acreditación:** No**Sitio web:** www.postgrado.edu.bo**E-mail:** info@postgrado.edu.bo

BRASIL (19)

**-USP- UNIVERSIDADE DE SAO PAULO – Sao Paulo.
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN.**

Año: 1972

Tipo: Pública

Objetivos:

Formación de docentes e investigadores de alto nivel en el campo de la Comunicación, proveyendo a las instituciones de profesionales cualificados, tanto para el área académica como para el mercado.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Áreas de concentración/Líneas de investigación:

CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

- Acción cultural
- Análisis documental
- Generación y uso de la información
- Información, comunicación y educación

COMUNICACIÓN

- Epistemologías, teorías y metodologías de la Comunicación
- Comunicación y cultura
- Comunicación y educación
- Comunicación y ficción televisiva

PERIODISMO

- Epistemología del periodismo
- Periodismo, mercado y tecnología
- Periodismo comparado
- Periodismo y lenguaje
- Periodismo y ciudadanía

RELACIONES PÚBLICAS, PROPAGANDA Y TURISMO

- Comunicación institucional: políticas y procesos
- Publicidad, moda y producción simbólica
- Turismo y recreación

COMUNICACIÓN Y ESTÉTICA DEL AUDIOVISUAL

- Técnicas y poéticas en imagen y sonido
- Sistemas de significación en imagen y sonido

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.eca.usp.br

E-mail 1: posgrad@eca.usp.br

E-mail 2: immaco@usp.br (coordinadora)

**-UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – Río de Janeiro.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA.**

Año: 1973

Tipo: Pública.

Objetivos:

Reflexionar sobre el fenómeno comunicacional en el ámbito de las ciencias humanas. Su actividad se sintetiza en la enseñanza y la investigación de la dinámica de articulación de formas tradicionales de vida y de cultura con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Sistemas sociales
- Sistemas de interpretación

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.pos.eco.ufrj.br

E-mail 1: poseco@eco.ufrj.br

E-mail 2: paivaraquel@hotmail.com (coordinadora)

**-UnB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – Brasília.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN**

Año: 1974

Tipo: Pública

Objetivos:

Formación de docentes e investigadores de alto nivel.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Periodismo y sociedad
- Imagen y sonido
- Comunicación y política

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 50

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.unb.br

E-mail 1: fac@unb.br

E-mail 2: noslined@unb.br (coordinador)

-PUCSP- PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – São Paulo.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y SEMIÓTICA

Año: 1978

Tipo: Privada

Objetivos:

Estudio de los procesos comunicativos que ocurren a través de mediaciones codificadas, tecnológicas o no, estableciendo dinámicas culturales e interacciones individuales, colectivas y masivas. En esos procesos, la

comunicación encuentra en la semiótica, en cuanto lógica del lenguaje, un indispensable instrumento de análisis e interpretación científica.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Áreas de concentración/líneas de investigación:

SIGNO Y SIGNIFICADO EN LOS MEDIOS

- Fundamentos conceptuales de la Semiótica y la Comunicación
- Lenguajes y procesos sicosociales en los Medios.

INTERSEMIOSIS EN LA LITERATURA Y EN LAS ARTES

- Literatura: Intertextualidad e Hipertextualidad
- Lenguajes del Arte y Artemedia

TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN

- Cognición e Información
- Tecnoculturas

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 107

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.pucsp.br

E-mail: cos@pucsp.br

-UMESP - UNIVERSIDADE METODISTA DE SAO PAULO – San Bernardo del Campo.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 1978

Tipo: Privada

Objetivo:

Formación de docentes, investigadores y profesionales de alto nivel, que puedan actuar en empresas, públicas o privadas, instituciones de educación superior y organizaciones no gubernamentales.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Áreas de Concentración/líneas de investigación:

PROCESOS COMUNICACIONALES

- Comunicación masiva
- Comunicación especializada

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 30 (vacantes)

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.metodista.br/principal/stricto/pos_comsocial.php

E-mail 1: poscom@metodista.br

E-mail 2: ssquirra@metodista.br (coordinador)

**-UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Campinas.
MAESTRÍA EN MULTIMEDIOS**

Año: 1986

Tipo: Pública

Objetivos:

Trabajar con el universo de los medios audiovisuales: cine, vídeo, fotografía y multimedia, expresados en las dos líneas de investigación del programa.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Multimedios y ciencia
- Multimedios y Artes

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.iar.unicamp.br

E-mail 1: posmulti@iar.unicamp.br

E-mail 2: fernandopassos@iar.unicamp.br (coordinador)

**-UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – Salvador.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CULTURAS
CONTEMPORÁNEAS.**

Año: 1990

Tipo: Pública

Objetivos:

Formación y capacitación de investigadores, profesores y profesionales de alto nivel.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Análisis de productos y lenguajes de la cultura mediática
- Organización de la Comunicación y la cultura
- Comunicación y política
- Cibercultura

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 10 (vacantes)

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.poscom.ufba.br

E-mail 1: pos-com@ufba.br

E-mail 2: benjamim@ufba.br (coordinador)

**-PUCRS- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO
SUL – Porto Alegre.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL**

Año: 1994

Tipo: Privada

Objetivos:

- Estudio de la comunicación como fenómeno humano específico, esencialmente cultural y fundamento de culturas cada vez más dependientes de tecnologías de contacto.
- Estudio de los procesos comunicacionales en relación con sus vectores tecnológicos, sus estructuras organizativas y sus consecuencias: influencia, diseminación, resistencia, creación, posibilidades de emisión, de recepción, de lenguaje, de técnica y del sujeto social en su momento histórico.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Área de concentración/Líneas de investigación:

COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍA

- Comunicación y tecnología del imaginario
- Comunicación y prácticas sociopolíticas

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 53

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.pucrs.br

E-mail 1: comunicacao-social-pg@pucrs.br

E-mail 2: juremir@pucrs.br

**-UNISINOS - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – San Leopoldo.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN**

Año: 1994

Tipo: Privada

Objetivos:

Formación de docentes e investigadores.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Medios y procesos de significación
- Medios y procesos socioculturales

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 30

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.unisinos.br

E-mail 1: poscom@midias.unisinos.br

E-mail 2: braga@icaro.unisinos.br (coordinador)

-UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – Porto Alegre.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

Año: 1995

Tipo: Pública

Objetivos:

- Crear mecanismos académicos y científicos compatibles con las exigencias de la formación calificada de investigadores en los campos de la Comunicación e Información.

- Profundizar en los estudios ligados al campo de la Comunicación e Información, establecidos en las líneas de investigación.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Comunicación y prácticas culturales
- Información, tecnología y sociedad
- Comunicación, poder y representación

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 10 (vacantes)

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.ppgcom.ufrgs.br

E-mail 1: ppgcom@vortex.ufrgs.br

E-mail 2: njacks@vortex.ufrgs.br (coordinadora)

**-UFMG- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – Belo Horizonte.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL**

Año: 1996

Tipo: Pública

Objetivos:

Formación de docentes universitarios, investigadores y especialistas en el área de la Comunicación.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Área de concentración/Líneas de investigación:

COMUNICACIÓN Y SOCIABILIDAD CONTEMPORÁNEA

- Comunicación y prácticas sociales
- Comunicación y lenguajes

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.fafich.ufmg.br/dcs

E-mail 1: mestdcs@fafich.ufmg.br

E-mail 2: rousiley@fafich.ufmg.br (coordinadora)

**-UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – Niterói.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN**

Año: 1997

Tipo: Pública

Objetivos: no especifica

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Comunicación y mediaciones
- Tecnologías de la comunicación y de la información
- Análisis de la imagen y del sonido

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.uff.br

E-mail: mcb1@terra.com.br (coordinadora)

-UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO –Recife.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

Año: 1999

Tipo: Pública

Objetivos: No especifica

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Lenguajes de los medios
- Medios y cultura

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 39

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.ufpe.br

www.csocialufpe.com.br/ppgcom

E-mail: ppgcomufpe@hotmail.com (coordinadora)

E-mail 2: isaltina@elogica.com.br

-UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – Curitiba.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y LENGUAJES

Año: 1999

Tipo: Privada

Objetivos:

- Preparar investigadores capaces de contribuir al desarrollo de la producción científica en temas relativos al área de conocimiento de la comunicación y de los lenguajes y sus interfaces
- crear espacios y canales de diálogo y actualización para alumnos, profesores e investigadores de la UTP y de la comunidad interesados en profundizar estudios para una mejor desempeño profesional o la carrera docente. Promover la difusión de la producción del conocimiento, mediante la producción científica interna en revistas y periódicos y por la participación en eventos científicos nacionales e internacionales.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Comunicación, sociedad y cultura
- Comunicación, medios y tecnología

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20 (vacantes)

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.utp.br

E-mail: tieko.miyazaki@utp.br (coordinador)

**-UERJ - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO – Río de Janeiro.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-COMUNICACIÓN SOCIAL**

Año: 2002

Tipo: Pública

Objetivos:

- Formar docentes e investigadores en el área de Comunicación Social
- Preparar profesionales altamente calificados para el desarrollo de estudios y proyectos en las áreas de investigación y planeación de empresas de comunicación, instituciones de gobierno y organizaciones no gubernamentales.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Cultura de masas y representación social
- Nuevas tecnologías y culturas

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 27

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web:

E-mail 1: rhelal@openlink.com.br

E-mail 2: ppgc@uerj.br (coordinador)

**-UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – Sao Paulo.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-COMUNICACIÓN MEDIÁTICA**

Año: 2003

Tipo: Pública

Objetivos: Sin información

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Cultura mediática y sociedad
- Género, formatos y producción de sentido
- Gestión de información y comunicación mediática

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.faac.unesp.br

E-mail: pg@faac.unesp.br (coordinador)

**-UNIP - UNIVERSIDADE PAULISTA – Sao Paulo.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN**

Año: 2003

Tipo: Privada

Objetivos:

- Generar y difundir conocimientos en el ámbito de la comunicación, promoviendo reflexiones teóricas y estudios de las técnicas avanzadas referentes a los procesos de concepción, elaboración, vehiculación y recepción del producto comunicativo.
- Formar docentes e investigadores.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Área de Concentración/líneas de investigación:

COMUNICACIÓN Y CULTURA MEDIÁTICA

- Configuración de lenguajes y productos audiovisuales en la cultura mediática
- Cultura mediática y grupos sociales

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información.

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.unip.br

E-mail: antonioadami@uol.com.br (cordinador)

-UNIMAR- UNIVERSIDADE DE MARILIA - Porto Alegre.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

Año: 2003

Tipo: Privada

Objetivos: No especifica

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Áreas de Concentración/líneas de investigación:

MEDIOS Y CULTURA

- Ficción en los medios
- Producción y recepción de Medios

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información.

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.unimar.br

E-mail: SFLORY-FCA@UNIMAR.BR

-PUCRIO – PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

- Río de Janeiro.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 2003

Tipo: Privada.

Objetivos:

Ofrecer a los investigadores, profesores y profesionales interesados en las cuestiones de este campo los instrumentos teóricos, intelectuales y prácticos necesarios para la producción, desarrollo y multiplicación del conocimiento en Comunicación Social.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Cultura de masa y representaciones sociales
- Cultura de masas y prácticas sociales

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.puc-rio.br

E-mail: poscom@com.puc-rio.br

CHILE (7)

-UNIVERSIDAD DE CHILE – Santiago. MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 1982

Tipo: Pública

Objetivo:

Formar investigadores en comunicación social.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Investigación

Líneas de investigación:

- desarrollo transdisciplinar de la ciencia de la comunicación
- comunicación pública: Estado, Empresa, Aparatos Ideológicos, Bloque Histórico, etc.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 31

Acreditación: No

Sitio web: www.uchile.cl

E-mail: clsoto@uchile.cl

-UFRO- UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA - Temuco. MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Año: 1993

Tipo: Pública

Objetivo:

Formación de especialistas capaces de generar soluciones concretas de problemas y de temas que se investiguen y discutan en el ámbito actual de las Ciencias de la Comunicación.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 34

Acreditación: Si (Conap, en proceso)

Sitio web: www.ufro.cl

E-mail: mlemp@ufro.cl

- UDP- UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES - Santiago. MAGISTER EN COMUNICACIÓN

Año: 1997

Tipo: Privada

Objetivos:

- Reflexionar y profundizar acerca de las dimensiones y nuevas tendencias académicas y profesionales en procesos comunicacionales emergentes, caracterizados por la globalización.
- Optimizar las prácticas de la comunicación estratégica en las empresas privadas y públicas, en énfasis en creativas y de investigación, aplicadas a la gestión comunicacional.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple (investigación-profesional)

Líneas de investigación:

- Comunicación empresarial
- Comunicación y educación
- Comunicación y globalización

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 40

Acreditación: No

Observaciones: La UDP participa de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU) que, entre otras tareas, acredita programas académicos de pre y posgrado.

Sitio web: www.udp.cl

E-mail: magcom@udp.cl

-UACH- UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE – Valdivia.

MAGISTER EN COMUNICACIÓN

Año: 1998

Tipo: Pública

Objetivos:

- Identificar y valorar los problemas teóricos y prácticos de la comunicación humana.
- Describir y analizar la comunicación humana a partir de teorías, modelos, métodos y técnicas propias de las disciplinas involucradas.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple

Áreas de concentración:

- comunicación y cultura
- teorías y modelos de la comunicación
- pragmática y discurso
- semiótica y comunicación

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 10

Acreditación: Sí (Conap)

Sitio web: www.humanidades.uach.cl

E-mail: gcepeda@uach.cl

-PUC- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE – Santiago.

-MAGÍSTER EN DIRECCIÓN Y EDICIÓN PERIODÍSTICA

Año: 1998

Tipo: Privada

Objetivos:

Desarrollar la capacidad de tomar decisiones en el campo de la dirección editorial y gestión periodística.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 13

Acreditación: Sí (Conap, en proceso)

Observaciones: El programa es impartido por la Escuela de Periodismo, la cual está acreditada por el Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications, (ACEJM) siendo la primera institución que recibe este reconocimiento fuera de Estados Unidos.

Sitio web: www.fcom.puc.cl

E-mail: pmarquez@puc.cl

-MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN SOCIAL CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Año: 2001

Objetivos:

Formar profesionales que sepan diseñar, crear, dirigir, producir, gestionar y evaluar proyectos de comunicación con fines educativos para distintos formatos y medios.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 29

Acreditación: Sí (Conap, en proceso)

Observaciones: Convenio suscrito por el Instituto de Estudios Mediales y la Universidad Autónoma de Barcelona.

Sitio web: www.fcom.puc.cl

e-mail: myrnagj@puc.cl

-UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO - Santiago.

MAGISTER EN COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

Año: 2003

Tipo: Privada

Objetivo:

Facilitar una comprensión avanzada de los conocimientos del marketing corporativo, integrando las habilidades necesarias para desarrollar y proyectar la comunicación, con ejes fundamentales en la planificación y la aplicación metodológica de los proyectos estratégicos.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores, publicistas)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20 (vacantes)

Acreditación: No

Sitio web: www.upacifico.cl

E-mail: lormeno@upacifico.cl

COLOMBIA (1)

-PONTÍFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA – Bogotá. MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

Año: 1990

Tipo: Privada

Objetivos:

- Formar investigadores capacitados teórica y metodológicamente en el análisis de los procesos, prácticas y usos de la comunicación.
- Promover, desde una perspectiva ética integral, el diseño y la orientación de políticas, planes, programas y acciones de comunicación que ayuden a transformar las estructuras comunicacionales vigentes.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Investigación

Líneas de investigación:

- Comunicación Política
- Medios de Comunicación y Culturas Mediáticas
- Recepción y Usos de la Comunicación
- Teorías y Metodologías de la Comunicación y Cultura.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20 (vacantes)

Acreditación: No

Sitio web: www.javeriana.edu.co

E-mail: maestria.comunicación@javeriana.edu.co

COSTA RICA (3)

**-UCR- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA – San José.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN**

Año: 1996

Tipo: Pública

Objetivo:

Llenar necesidades en la formación de cuadros de alto nivel en lo que se refiere a la planificación, producción y evaluación de prácticas sociales de comunicación, desde periódicos impresos y medios electrónicos (radio, televisión, redes de comunicación), hasta campañas de difusión.

Perfil de ingreso: Comunicadores (Cs. Sociales y Humanidades)

Perfil de egreso: Investigación

Líneas de investigación:

- Comunicación social, ideologías y cultura (s)
- La teoría de la recepción y la comunicación social.
- Dimensiones económicas de la comunicación social.
- La práctica profesional del periodismo.
- Características y contenido de los mensajes informativos en Costa Rica.
- La Comunicación Organizacional.
- Historia de la comunicación social en Costa Rica.
- El desarrollo tecnológico y la comunicación social.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 70

Acreditación: No

Sitio web: www.sep.ucr.ac.cr

E-mail: poscomun@cariari.ucr.ac.cr

**-UNED- UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA – San José.
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE MEDIOS DE
COMUNICACIÓN**

Año: 2003

Tipo: Pública

Objetivos:

- Preparar profesionales en alta gerencia, capaces de aplicar la planificación estratégica y operativa, lo cual les permitirá detectar las tendencias del medio, adaptar la organización a las mismas y satisfacer así a sus clientes.
- Generar nuevos y renovados conocimientos y propuestas operativas sobre los roles de la información y la comunicación en la Administración de empresas, por medio del diseño y ejecución de proyectos de investigación en esos campos y afines.

Perfil de ingreso: Comunicadores

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: A distancia

Alumnos: 8

Acreditación: No

Sitio web: www.uned.ac.cr

E-mail: vfallas@uned.ac.cr

**-UNIVERSIDAD LATINA DE COSTA RICA – San José.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y MERCADEO**

Año: Sin información

Tipo: Privada

Objetivo:

Formación de profesionales para ocupar cargos de nivel gerencial de grandes y medianas empresas, especialmente en las áreas estratégicas de Mercadeo y Ventas, Publicidad, Comunicación o similares.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.ulatina.ac.cr

E-mail: cep@ns.ulatina.ac.cr

CUBA (2)

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA – La Habana. MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

Año: Sin información

Tipo: Pública

Objetivos:

Alcanzar un alto nivel científico- profesional y ético en correspondencia con el desarrollo de los procesos comunicativos a nivel nacional, regional y mundial.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación:

- Periodismo
- Comunicación organizacional
- Comunicología
- Comunicación educativa y comunitaria

Modalidad pedagógica: Semipresencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Observaciones: La Maestría en Ciencias de la Comunicación cuenta ya con dos ediciones nacionales y otras cinco en el extranjero.

Sitio web: www.uh.cu

E-mail: sin información

MAESTRÍA EN MARKETING Y COMUNICACIÓN

Año: sin información

Objetivos: sin información

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.uh.cu

E-mail: sin información

ECUADOR (1)

-UASB- UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR – Quito.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

Año: Sin información

Tipo: Internacional

Objetivo:

Pone énfasis en la reflexión teórica e investigativa sobre la problemática de la comunicación

Perfil de ingreso: Comunicadores

Perfil de egreso: Múltiple (Profesional)

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Observaciones: El Programa de Maestría en Comunicación es la continuación de los cursos de Especialización Superior en Comunicación dictados por la Universidad.

Sitio web: www.uasb.edu.ec

E-mail: joselaso@uasb.edu.ec.

MÉXICO (22)

-UIA- UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA – México DF. MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

Año: 1977

Tipo: Privada

Objetivos:

- Contribuir a que los egresados se formen como profesores/investigadores de la comunicación, que conociendo la realidad nacional y comprometidos con el logro de la justicia social, promuevan cambios que contribuyan al desarrollo integral del país.
- Promover la investigación, difusión y prestación de servicios comunicativos que colaboren con la solución de problemas del país.

Líneas de Investigación:

- C. y cultura
- C. y educación
- C. y política
- C. y nuevas tecnologías
- C. en las organizaciones
- C. y derecho de la información

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.uia.mx

E-mail 1: posgrado.comunicación@uia.mx

E-mail 2: juan.escobedo@uia.mx (coordinador)

-UNAM- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO – México DF. MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN.

Año: 1979

Tipo: Pública

Objetivos:

- (Programa) Fortalecer los estudios de posgrado como espacio estratégico de vinculación directa entre la investigación y los procesos de formación académica y profesional avanzada, para formar las futuras generaciones de científicos sociales
- (Maestría) Formar para el ejercicio de la docencia de alto nivel.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Áreas de concentración/Líneas de investigación:

COMUNICACIÓN E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS

- Innovaciones Tecnológicas y Sociedad
- Innovaciones Tecnológicas y Educación
- Innovaciones Tecnológicas y Opinión Pública
- Cultura Digital

COMUNICACIÓN POLÍTICA Y OPINIÓN PÚBLICA

- Comunicación, Opinión pública y Cultura Política
- Economía Política de la Industria de la Comunicación
- Comunicación, Política y Propaganda
- Comunicación y Democracia

COMUNICACIÓN Y CULTURA

- Comunicación y Procesos Educativos
- Estudios de Audiencia, Recepción e Interpretación
- Estudios de Género y Comunicación
- Comunicación, Arte, Lenguaje y Sociedad
- Comunicación y Divulgación de la Ciencia y la Técnica
- Estudios sobre Publicidad
- Estudios sobre Periodismo
- Teoría de la Comunicación

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 24 (seleccionados promoción 2005)

Acreditación: Sí (Conacyt)

Sitio web: www.unam.mx

E-mail: infopep@correo.posgrado.unam.mx

-UANL- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN – Monterrey.

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Año: 1984

Tipo: Pública

Objetivo:

Ofrecer la perspectiva de análisis del Sector de la Comunicación e Información en sus aspectos históricos, tecnológicos, socio-económicos, políticos e internacionales. Contribuir al logro de las metas nacionales de comunicación, a través de la preparación de recursos humanos que conozcan la problemática social.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicador)

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.uanl.mx

E-mail 1: rosybernalcomunicacion@hotmail.com

E-mail 2: anacmarquez@hotmail.com

-CADEC- CENTRO AVANZADO DE COMUNICACIÓN EULALIO FERRER – México DF.

- MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN POLÍTICA.

Año: 1987

Tipo: Privada

Objetivos:

- Analizar, construir y profundizar en el concepto de la comunicación política, función y responsabilidad social, los procesos que involucra y las áreas de conocimiento, formación y capacitación que requiere para su ejercicio.
- Conocer a profundidad las ciencias y técnicas de la comunicación política pertinentes para el desarrollo de estrategias, estudio del mensaje y el uso de medios de comunicación colectiva.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Múltiple (profesional)

Líneas de investigación:

- El Mensaje Político
- Estrategias de Comunicación Política
- Análisis del Público Elector

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: grupos de entre 5 y 10 alumnos

Acreditación: No

Sitio web: www.cadec.edu.mx

E-mail: cadec@prodigy.net.mx

- MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL.

Año: 1987

Objetivo:

Analizar y profundizar en el concepto y la teoría de la comunicación institucional, en sus dimensiones de coordinación, y producción social para comprender su papel en la regulación de las instituciones públicas y privadas.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No específica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: grupos de entre 5 y 10 alumnos

Acreditación: No

Sitio web: www.cadec.edu.mx

E-mail: cadec@prodigy.net.mx

-MAESTRÍA EN PUBLICIDAD

Año: 1991

Objetivo:

- analizar, construir y profundizar en el concepto de la publicidad su función y responsabilidad social, los procesos que involucra y las áreas de conocimiento, formación y capacitación que requiere para su ejercicio.
- conocer a profundidad las ciencias y técnicas de la comunicación pertinentes para el estudio del mensaje y el uso de los medios de comunicación colectiva en publicidad.

Perfil de ingreso: Múltiple (Comunicación y Publicidad)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No específica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: grupos de entre 5 y 10 alumnos

Acreditación: No

Sitio web: www.cadec.edu.mx
E-mail: cadec@prodigy.net.mx

-UV- UNIVERSIDAD VERACRUZANA – Veracruz.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

Año: 1993

Tipo: Pública

Objetivo:

Propiciar espacios de reflexión y acción en el campo de la comunicación, a través de una formación integradora e interdisciplinaria que propicie en el alumno el desarrollo de la investigación como binomio inseparable de la docencia.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple (docencia e investigación)

Líneas de Investigación:

- Comunicación
- C. y cultura
- C. y medios
- C. y gestión política
- C. organizacional

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.uv.mx
E-mail: posgrado@uv.mx

- ITESM- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY – Monterrey.
MAESTRÍA EN CIENCIAS, ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN

Año: 1994

Tipo: Privada

Objetivo:

Formar profesionales con amplios conocimientos metodológicos y teóricos en las áreas más novedosas y relevantes de la comunicación: comunicación internacional, tecnologías de la información y la comunicación, comunicación política y periodismo, comunicación organizacional y producción de video documental.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de Investigación:

- Comunicación internacional
- Nuevas tecnologías
- Comunicación de masas
- Comunicación organizacional
- Producción de cine y video documental

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: <http://mco.mty.itesm.mx/>

E-mail: lunable@itesm.mx

**-UdeG- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA – Guadalajara.
- MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES (ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN SOCIAL).**

Año: 1994

Tipo: Pública

Objetivo especialidad:

Profundizar en el estudio y entendimiento crítico de las principales teorías contemporáneas de la comunicación, especialmente de la comunicación mediada y de los vínculos de ésta con la cultura y otras estructuras y procesos sociales, a fin de explicar contextual y críticamente los fenómenos comunicacionales e informativos de las sociedades contemporáneas.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple (docentes e investigadores)

Líneas de Investigación Especialidad:

- Mediaciones histórico-estructurales
- M. Organizacionales
- M. Tecnológicas
- M. Expresivas
- M. de la recepción de mensajes.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 4 (especialidad)

Acreditación: Sí (Conacyt)

Sitio web: www.cucsh.udg.mx

E-mail: jbachapa@hotmail.com

- MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN.

Año: 1998

Objetivo:

Formar profesores-investigadores capaces de realizar labores de producción y transmisión del conocimiento multidisciplinario sobre las dimensiones comunicativas de la vida social, así como contribuir a la transformación social, con criterios de excelencia, eficiencia y creatividad.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple (docencia, investigación)

Líneas de Investigación:

- Globalización e identidades culturales.
- Política y medios de difusión.
- Mediaciones de la producción, circulación y recepción de mensajes.
- Nuevos medios y lenguajes de la C. Social.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 4

Acreditación: No

Sitio web: www.cucsh.udg.mx

e-mail: maescom2002@yahoo.com.mx

**-UI- UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL – México DF.
MAESTRÍA EN GUIONISMO**

Año: 1996

Tipo: Privada

Objetivo:

Proporcionar a los alumnos los elementos necesarios para que a partir de la investigación y el análisis, logren diseñar y producir guiones argumentales y técnicos, con mensajes originales y correctamente estructurados de acuerdo al lenguaje particular de cada medio: cine, radio y televisión.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales y Humanidades)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación:

- Relación entre literatura y medios de comunicación
- Estudios de públicos de los medios de comunicación y el diseño y planeación de mensajes
- Planeación de la comunicación y etnometodología de públicos de los medios.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.uic.edu.mx

E-mail: buzon@uic.edu.mx

**-UNIVERSIDAD ANÁHUAC – México DF.
-MAESTRÍA EN MERCADOTECNIA Y PUBLICIDAD**

Año: 1996

Tipo: Privada

Objetivo:

Alcanzar un conocimiento profundo acerca de las funciones, características y aplicaciones prácticas de la mercadotecnia y de la publicidad, tanto en las empresas nacionales como en las multinacionales, así como del papel central y estratégico que juegan las disciplinas relacionadas con dichos campos de estudio, en el desarrollo de cualquier producto y/o servicio, dentro del mundo globalizado y de apertura comercial contemporáneo.

Perfil de ingreso: Múltiple (Comunicadores)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No específica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: En promedio los grupos cuentan con 20 alumnos

Acreditación: No

Sitio web: www.anahuac.mx

E-mail: lechandi@anahuac.mx

-MAESTRÍA EN COMUNICACIONES CORPORATIVAS

Año: 1999

Objetivo:

Formar cuadros de altos directivos en empresas públicas y privadas, instituciones educativas y organizaciones no lucrativas, capaces de:

- realizar las principales prácticas comunicativas para el uso de la información.

- selección, presentación y procesamiento de información.
- planificación, producción y difusión de acciones y materiales comunicativos.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de Investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 25

Acreditación: No

Sitio web: www.anahuac.mx
E-mail: rramirez@anahuac.mx

-USB- UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR – México DF.

- MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN VISUAL

Año: 1997

Tipo: Privada

Objetivo:

Formar maestros que sustenten soluciones teóricas y prácticas pertinentes a los distintos problemas y necesidades de la comunicación visual en el contexto nacional, a través de investigaciones responsables y comprometidas con nuestro entorno y al servicio de la persona y la sociedad.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicador)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación:

- Semiótica de la imagen
- Imagen y Hermeneútica
- Imagen y Educación
- Filosofía de la Imagen

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 15

Acreditación: No

Sitio web: www.usb.edu.mx
E-mail: yguerra@bolivar.usb.mx

- MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN PARA LA ACCIÓN POLÍTICA Y SOCIAL

Año: 2001

Objetivo:

Actualizar y promover una serie de instrumentos y herramientas, fundamentadas teóricamente para el correcto análisis, elaboración y ejecución de estrategias que coadyuven en beneficio político y social.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación:

- Comunicación y Opinión Pública
- Mercadotecnia Social y Política
- Comunicación Política y medios

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 4

Acreditación: No

Sitio web: www.usb.edu.mx

E-mail: lmgaray@bolivar.usb.mx

-UAM- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (Xochimilco)– México DF.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y POLÍTICA

Año: 1998

Tipo: Pública

Objetivos:

- Desarrollar las capacidades para analizar, comprender, elaborar e instrumentar las categorías y los enfoques de las concepciones y discusiones contemporáneas sobre lo político.
- Reconocer el lugar específico y la relevancia particular de los lenguajes y la comunicación en esas encrucijadas teóricas y conceptuales y explorar los alcances de la intervención política de los distintos actores sociales.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia, investigación, profesional)

Líneas de Investigación:

- Políticas y estrategias culturales, económicas, sociológicas, etc. en el campo de la comunicación social
- Procesos de producción discursiva y de lectura o consumo de los bienes simbólicos, verbales y no verbales, en la construcción de lo social
- Estado actual del campo epistemológico de la comunicación y las distintas aproximaciones teórico metodológicas posibles
- Función de los procesos y las tecnologías de com. en la disposición democrática del fin del milenio.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Conacyt)

Sitio web: www.uam.mx

E-mail: mcp@cueyatl.uam.mx

-ITESO- INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE - Guadalajara.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN CON ESPECIALIDAD EN DIFUSIÓN DE LA CIENCIA Y CULTURA.

Año: 1998.

Tipo: Privada

Objetivos:

- Formar profesionales de la comunicación que se especialicen en la planeación, producción, difusión y evaluación de productos audiovisuales, escritos y telemáticos.
- Incidir en los medios de comunicación y en las instituciones para promover la participación y la transformación social en los temas de la comunicación pública de la ciencia y la cultura.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Estrategias de comunicación y modelos de difusión científica y cultural
- Tecnología y sociedad

- Divulgación de la ciencia.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 33

Acreditación: Sí (Conacyt)

Observaciones: la primera versión de la Maestría es de 1985 pero bajo una formulación distinta que se extendió hasta 1992.

Sitio Web: www.maescom.iteso.mx

E-mail: shl@iteso.mx (coordinadora)

-ILCE- INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA.

POSGRADO LATINOAMERICANO EN COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

Año: 1998

Tipo: Internacional

Objetivo:

Formar profesionales que aborden de manera crítica y ética las problemáticas y necesidades de la educación en diferentes ámbitos y modalidades de la comunicación y de la tecnología, para formular soluciones creativas e innovadoras de acuerdo a la realidad nacional y latinoamericana.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple (investigación y profesional)

Líneas de Investigación:

- Tecnología educativa
- Comunicación educativa
- Video y TV educativos
- Usos educativos de MMC y NTI
- Educación a distancia
- Informática educativa
- Radio educativa

Modalidad pedagógica: A distancia

Alumnos: No especifica

Acreditación: No

Observaciones: El ILCE fue fundado en 1956 por acuerdo de la UNESCO y el gobierno mexicano. Esta modalidad involucra el uso de la señal vía satélite como medio para transmitir la clase, así como medios adicionales.

Sitio web: <http://cecte.ilce.edu.mx>

E-mail: infocecte@ilce.edu.mx

-UNIVA- UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC - Guadalajara.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL

Año: 2001

Tipo: Privada

Objetivo:

Formar profesionales de la Comunicación para que se desempeñen con éxito en los nuevos escenarios de la globalización, desarrollando competencias en

Asesoría y Consultoría, Investigación y Dirección Estratégica de las áreas de Comunicación en las organizaciones.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de Investigación:

- Audiencias de los MMC
- Procesos de comunicación en organizaciones e instituciones
- Análisis de los contenidos de mensajes de MMC
- Gestión, desarrollo e intervención de ambientes de comunicación

Modalidad pedagógica: Presencial.

Alumnos: 18

Acreditación: No

Sitio web: www.univa.mx

E-mail: jorge.balduino@univa.mx

-UNIVERSIDAD AMERICANA DE ACAPULCO – Acapulco.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

Año: 2002

Tipo: Privada

Objetivo:

Proporcionar al medio empresarial y social del Puerto de Acapulco, del Estado de Guerrero y del País, profesionales capaces de dinamizar procesos de comunicación que posibiliten y armonicen las relaciones de las organizaciones con su público y con el entorno, contribuyendo al desarrollo sostenible de su región y de la nación.

Perfil de ingreso: Múltiple (todas las áreas)

Perfil de egreso: Profesional.

Líneas de investigación:

- Comunicación, opinión pública y cultura política
- Economía política de la industria de la comunicación
- Comunicación, política y propaganda
- Procesos de comunicación al interior de los sectores público y social

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 15

Acreditación: No

Sitio web: www.uaa.edu.mx

E-mail: fcrp@uaa.edu.mx

-BUAP- BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA – Puebla.

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

Año: 2003

Tipo: Pública

Objetivos:

- Abordar problemas educativos desde una perspectiva interdisciplinaria
- Desarrollar la investigación hacia la elaboración de proyectos cuyo propósito sea resolver problemas educativos que se afronten en el contexto del estudiante.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores, educadores)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación:

- Tecnología educativa
- Educación a distancia
- Comunicación educativa
- Informática educativa
- Radio educativa
- Usos educativos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información
- Teoría de la comunicación

Modalidad pedagógica: A distancia**Alumnos:** Sin información**Acreditación:** No**Observaciones:** Posgrado Latinoamericano de investigación y desarrollo para una innovación educativa. En convenio con el ILCE.**Sitio web:** www.educadist.buap.mx**E-mail:** vhmonti@siu.buap.mx

**-UAA- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES – Aguascalientes.
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN (ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN
EDUCATIVA Y USO DE MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE).****Año:** 2004 (agosto)**Tipo:** Pública**Objetivos:**

- contribuir a elevar la calidad de la Educación Media Superior y Superior, mediante la formación de especialistas en los diferentes énfasis que se ofrecen: Comunicación educativa y uso de medios para el aprendizaje, Orientación educativa, Evaluación de los aprendizajes, Desarrollo de estrategias de aprendizaje, Resolución no violenta de conflictos y Gestión escolar
- formar profesionales que alcancen altos niveles de competencia profesional en su respectiva área de actividad.

Perfil de ingreso: Múltiple**Perfil de egreso:** Profesional**Líneas de investigación énfasis Comunicación educativa y usos de medios para el aprendizaje:**

- Procesos creativos
- Comunicación educativa
- Docencia y medios de comunicación

Modalidad pedagógica: Presencial**Alumnos:** 31**Acreditación:** No**Sitio web:** www.uaa.mx**E-mail:** tjcanedo@correo.uaa.mx

PERÚ (4)

-UNMSM- UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS – Lima. MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: Sin información

Tipo: Pública

Objetivos: Sin información

Perfil de ingreso: Sin información

Perfil de egreso: Sin información

Líneas de Investigación:

- impacto de las nuevas tecnologías en la comunicación.
- comunicación social y el desarrollo.
- ética en los medios de comunicación.
- comunicación y sociedad
- comunicación y educación

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 21

Acreditación: No

Sitio web: www.unmsm.edu.pe

E-mail 1: postlet@unmsm.edu.pe

E-mail 2: Postgrado@unmsm.edu.pe

-PUCP- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ – Lima. MAGISTER EN COMUNICACIONES

Año: 1996

Tipo: Privada

Objetivo:

- Actualizar el conocimiento y análisis de los medios de comunicación
- Preparar especialistas para que asuman funciones de dirección en instituciones y empresas de comunicación.

Perfil de ingreso: Comunicadores

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 30

Acreditación: No

Sitio web: www.pucp.edu.pe

E-mail: escgrad@pucp.edu.pe

-USMP- UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES- Lima. -MAESTRÍA EN PERIODISMO.

Año: Sin información

Tipo: Privada

Objetivo:

Formación académica de alto nivel para un desempeño ético y analítico en la defensa de la libertad y desarrollo social.

Perfil de ingreso: Comunicadores

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial
Alumnos: Sin información
Acreditación: No

Sitio web: www.comunicaciones.usmp.edu.pe
E-mail: postgrado@comunicaciones.usmp.edu.pe

-MAESTRÍA EN RELACIONES PÚBLICAS

Año: Sin información

Objetivo:

Diagnosticar y pronosticar con precisión sobre los procesos de relación en la empresa y con sus públicos, en el marco de un desempeño ético y digno, contribuyendo al desarrollo de la sociedad.

Perfil de ingreso: Comunicadores

Perfil de egreso: Profesional

Áreas de concentración:

- Formación científica
- Investigación tecnológica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.comunicaciones.usmp.edu.pe
E-mail: postgrado@comunicaciones.usmp.edu.pe

PUERTO RICO (1)

-UPR- UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO – San Juan.

-MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN PÚBLICA

Año: 1973

Tipo: Pública

Objetivo:

Capacitar a los estudiantes mediante el dominio de las teorías y las técnicas investigativas en el área de la comunicación, aportando al análisis de la realidad latinoamericana y caribeña mediante proyectos de creación e investigación.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple (Profesional)

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 85

Acreditación: No

Sitio web: <http://copu.rrp.upr.edu/ma.htm>

E-mail: copugrad@uprrp.edu / ecolon@rrpac.upr.clu.edu

REPÚBLICA DOMINICANA (1)

-UNAPEC- UNIVERSIDAD APEC – Santo Domingo.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN MULTIMEDIA

Año: Sin información

Tipo: Privada

Objetivo:

Promover el nivel de calificación y la formación en comunicación visual y audiovisual de naturaleza cibernética del participante, con la finalidad de que se encuentre en capacidad de elaborar proyectos de comunicación multimedia.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Observaciones: Dos años de duración. Se exige un trabajo final consistente en la elaboración de un proyecto para poner a prueba las capacidades creativo-conceptual y realización profesional del participante.

Sitio web: www.unapec.edu.do

E-mail: escueladegraduados@adm.unapec.edu.do

URUGUAY (1)

-UCU- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE URUGUAY – Montevideo.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y RECEPCIÓN DE MEDIOS

Año: Sin información

Tipo: Privada

Objetivo:

El objetivo general de la maestría es conformar progresivamente y en plazos inferiores a dos años, un núcleo de investigadores y profesionales integralmente especializados en:

1. El estudio de audiencias y el análisis de los procesos de uso y recepción de medios
2. La planificación y gestión estratégica de los mensajes mediáticos

Perfil de ingreso: Comunicadores (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Profesional

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.ucu.edu.uy

E-mail 1: info@clah.org.uy

E-mail 2: comunicacion@clah.org.uy

VENEZUELA (3)

-UCAB- UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO - Caracas.

-MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 2004

Tipo: Privada

Objetivos:

- Diseño de proyectos comunicacionales y de cultura que sirvan de orientación y de participación en los distintos lenguajes que ofrecen los medios, así como la promoción del uso de los mismos medios en los ámbitos diferenciados del desarrollo.
- Apertura de un espacio de encuentro entre los distintos saberes y destrezas que gravitan sobre el ámbito de la comunicación social.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Profesional

Áreas de Concentración:

COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

COMUNICACIÓN Y DESARROLLO

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 28

Acreditación: Si (Consejo Consultivo Nacional de Posgrado)

Sitio web: www.ucab.edu.ve

E-mail: carmas@ucab.edu.ve

-LUZ- UNIVERSIDAD DEL ZULIA – Maracaibo.

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Año: Sin información

Tipo: Pública

Objetivos:

- Formar investigadores que se dediquen al desarrollo científico en el área de la Comunicación, la Información y la Cultura.
- Formar docentes de alto nivel que contribuyan a la preparación de egresados en comunicación con una sólida formación investigativa, científica y tecnológica.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Múltiple (investigación)

Líneas de investigación:

- Gerencia de las Comunicaciones
- Sociosemiótica de la Comunicación y la Cultura
- Tecnologías de la Información

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 35 (vacantes)

Acreditación: Si (Consejo Consultivo Nacional de Posgrado)

Sitio web: www.luz.ve

E-mail 1: dpheluz@cantv.net

E-mail 2: mneuman@cantv.net (coordinadora)

-UCV- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA – Caracas.
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: Sin información

Tipo: Pública

Objetivo:

Formar investigadores y profesionales preparados teórica, metodológica y epistemológicamente para diseñar, coordinar y llevar a cabo proyectos de investigación en el complejo ámbito de las comunicaciones.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de Investigación:

- Alternativas comunicacionales: investigación y praxis social
- Comunicación política y políticas de comunicación
- Economía política de la información, la comunicación y la cultura.
- Historia de las comunicaciones en Venezuela.
- Medios, educación y comunicación.
- Sociedad de la información, política y economía de la cultura.
- Tecnologías de la información y la comunicación, sociedad y cultura
- Teoría, epistemología y ética de la comunicación.
- Opinión pública, propaganda política y estudios de audiencia.
- Comunicación, consumo cultural e industrias culturales.
- Periodismo e información cultural.
- Información periodística y protesta popular.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 25 (vacantes)

Acreditación: Si (Consejo Consultivo Nacional de Posgrado)

Sitio web: www.ucv.ve

E-mail: humanidades@postgrado.ucv.ve

3.- DOCTORADOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA (23)

ARGENTINA (4)

-USAL-UNIVERSIDAD DEL SALVADOR - Buenos Aires.

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 1993

Tipo: Privada

Objetivo:

- actualización de estudios incorporando desarrollos teóricos y metodológicos de avanzada, destinados a profesionales que deseen realizar actividades de investigación o profundización en esta especialidad
- satisfacer una permanente demanda por parte de graduados de carreras de formación especializada y post-profesional con interés en el campo de la Comunicación Social.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple (Investigación y profesional)

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20

Acreditación: Sí (Coneau, en proceso)

Sitio web: www.postgradosusal.com

E-mail: dsinopol@salvador.edu.ar

-UNIVERSIDAD AUSTRAL – Buenos Aires.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL.

Año: 1997

Tipo: Privada

Objetivos:

Perfil de ingreso: Múltiple.

Perfil de egreso: Investigación

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 4.

Acreditación: Sí (Coneau)

Sitio web: www.austral.edu.ar/

E-mail: cecilia.restelli@fci.austral.edu.ar

-UNLP- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA – La Plata.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN

Año: 2002

Tipo: Pública

Objetivo:

Capacitar con grado de excelencia académica a docentes, investigadores y profesionales en Comunicación en sus problemáticas, generando un espacio de formación

permanente, donde egresados de la carrera o de otras disciplinas encuentren actualización a sus demandas académicas y profesionales, y logren promover la generación de verdaderos aportes originales en el área de conocimiento específica.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales y Humanidades)

Perfil de egreso: Múltiple.

Líneas de investigación:

- Comunicación, sociedad y cultura
- Comunicación, lenguaje y prácticas discursivas

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 20

Acreditación: Sí (Coneau)

Sitio web: www.perio.unlp.edu.ar/posgrado/doctorado.php

E-mail: doctorado@perio.unlp.edu.ar

-UNR- UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO – Rosario.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 2003

Tipo: Pública

Objetivo:

Capacitar para la investigación y desarrollo de los conocimientos en el campo de la Ciencia Política y Ciencias Sociales, que impliquen avances significativos y originales en las áreas comprendidas en este Plan, en un marco de excelencia académica.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Investigación.

Líneas de investigación: No específica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 8

Acreditación: Sí (Coneau, en proceso)

www.fcpolit.unr.edu.ar/posgrado

doctorado@fcpolit.unr.edu.ar

BRASIL (12)

-USP-UNIVERSIDADE DE SAO PAULO – Sao Paulo.

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Año: 1980

Tipo: Pública

Objetivos:

Formación de docentes e investigadores de alto nivel en el campo de la Comunicación, proveyendo a las instituciones de profesionales cualificados, tanto para el área académica como para el mercado.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Áreas de concentración/Líneas de investigación:

CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

- Acción cultural
- Análisis documental
- Generación y uso de la información
- Información, comunicación y educación

COMUNICACIÓN

- Epistemologías, teorías y metodologías de la Comunicación
- Comunicación y cultura
- Comunicación y educación
- Comunicación y ficción televisiva

PERIODISMO

- Epistemología del periodismo
- Periodismo, mercado y tecnología
- Periodismo comparado
- Periodismo y lenguaje
- Periodismo y ciudadanía

RELACIONES PÚBLICAS, PROPAGANDA Y TURISMO

- Comunicación institucional: políticas y procesos
- Publicidad, moda y producción simbólica
- Turismo y recreación

COMUNICACIÓN Y ESTÉTICA DEL AUDIOVISUAL

- Técnicas y poéticas en imagen y sonido
- Sistemas de significación en imagen y sonido

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.eca.usp.br
E-mail 1: posgrad@eca.usp.br
E-mail 2: immaco@usp.br (coordinadora)

-PUCSP - PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SAO PAULO – Sao Paulo.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y SEMIÓTICA

Año: 1981

Tipo: Privada

Objetivos:

Estudio de los procesos comunicativos que ocurren a través de mediaciones codificadas, tecnológicas o no, estableciendo dinámicas culturales e interacciones individuales, colectivas y masivas. En esos procesos, la comunicación encuentra en la semiótica, en cuanto lógica del lenguaje, un indispensable instrumento de análisis e interpretación científica.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Áreas de concentración/Líneas de investigación:

SIGNO Y SIGNIFICADO EN LOS MEDIOS

- Fundamentos conceptuales de la Semiótica y la Comunicación
- Lenguajes y procesos sicosociales en los Medios.

INTERSEMIOSIS EN LA LITERATURA Y EN LAS ARTES

- Literatura: Intertextualidad e Hipertextualidad
- Lenguajes del Arte y Artemedia

TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN

- Cognición e Información
- Tecnoculturas

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 158

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.pucsp.br

E-mail: cos@pucsp.br

-UFRJ- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RÍO DE JANEIRO - Río de Janeiro.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

Año: 1983

Tipo: Pública.

Objetivos:

Reflexionar sobre el fenómeno comunicacional en el ámbito de las ciencias humanas. Su actividad se sintetiza en la enseñanza y la investigación de la dinámica de articulación de formas tradicionales de vida y de cultura con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Líneas de Investigación:

- Sistemas Sociales
- Sistemas de interpretación

Modalidad pedagógica: Presencial**Alumnos:** Sin información**Acreditación:** Sí (Capes)**Sitio web:** www.pos.eco.ufrj.br**E-mail 1:** poseco@eco.ufrj.br**E-mail 2:** paivaraquel@hotmail.com (coordinadora)

-UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - Salvador.**DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y CULTURAS
CONTEMPORÁNEAS.****Año:** 1995**Tipo:** Pública**Objetivos:**

Formación y capacitación de investigadores, profesores y profesionales de alto nivel.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)**Perfil de egreso:** Múltiple (docencia-investigación)**Líneas de Investigación:**

- Análisis de productos y lenguajes de la cultura mediática
- Organización de la Comunicación y la cultura
- Comunicación y política
- Cibercultura

Modalidad pedagógica: Presencial**Alumnos:** 7 (vacantes)**Acreditación:** Sí (Capes)**Sitio web:** www.poscom.ufba.br**E-mail 1:** pos-com@ufba.br**E-mail 2:** benjamim@ufba.br (coordinador)

-UMESP- UNIVERSIDADE METODISTA DE SAO PAULO - San Bernardo del Campo.**DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL****Año:** 1995**Tipo:** Privada**Objetivos:**

Formación de docentes, investigadores y profesionales de alto nivel, que puedan actuar en empresas, públicas o privadas, instituciones de educación superior y organizaciones no gubernamentales.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)**Perfil de egreso:** Múltiple (docencia-investigación)**Área de Concentración/Líneas de Investigación:****PROCESOS COMUNICACIONALES**

- Comunicación Masiva
- Comunicación Especializada

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 10 (vacantes)

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.metodista.br/principal/stricto/pos_comsocial.php

E-mail 1: poscom@metodista.br

E-mail 2: ssquirra@metodista.br (coordinador)

-PUCRS - PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

-Porto Alegre.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 1999

Tipo: Privada

Objetivos:

- Estudio de la comunicación como fenómeno humano específico, esencialmente cultural y fundamento de culturas cada vez más dependientes de tecnologías de contacto.
- Estudio de los procesos comunicacionales en relación con sus vectores tecnológicos, sus estructuras organizativas y sus consecuencias: influencia, diseminación, resistencia, creación, posibilidades de emisión, de recepción, de lenguaje, de técnica y del sujeto social en su momento histórico.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Área de concentración/Líneas de investigación:

COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍA

- Comunicación y tecnología del imaginario
- Comunicación y prácticas sociopolíticas

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 73

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.pucrs.br

E-mail 1: comunicacao-social-pg@pucrs.br

E-mail 2: juremir@pucrs.br

-UnB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - Brasília.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN

Año: 1999

Tipo: Pública

Objetivos:

Formación de docentes e investigadores de alto nivel

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Líneas de Investigación:

- Periodismo y sociedad
- Imagen y sonido
- Comunicación y política

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 30

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.unb.br

E-mail 1: fac@unb.br

E-mail 2: noslined@unb.br (coordinador)

-UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - Campinas.

DOCTORADO EN MULTIMEDIOS

Año: 1999

Tipo: Pública

Objetivos:

Trabajar con el universo de los medios audiovisuales: cine, vídeo, fotografía y multimedia, expresados en las dos líneas de investigación del programa.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Líneas de Investigación:

- Multimedios y ciencia
- Multimedios y Artes

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.iar.unicamp.br

E-mail 1: posmulti@iar.unicamp.br

E-mail 2: fernandopassos@iar.unicamp.br (coordinador)

-UNISINOS - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – San Leopoldo.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN

Año: 1999

Tipo: Privada

Objetivos:

Formación de docentes e investigadores.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Líneas de Investigación:

- Medios y procesos de significación
- Medios y procesos socioculturales

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 42

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.unisinos.br
E-mail 1: poscom@midias.unisinos.br
E-mail 2: braga@icaro.unisinos.br (coordinador)

**-UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – Porto Alegre.
DOCTORADO EN COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN**

Año: 2001

Tipo: Pública

Objetivos:

- Crear mecanismos académicos y científicos compatibles con las exigencias de la formación calificada de investigadores en los campos de la Comunicación e Información.
- Profundizar en los estudios ligados al campo de la Comunicación e Información, establecidos en las líneas de investigación.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Líneas de Investigación:

- Comunicación y prácticas culturales
- Información, tecnología y sociedad
- Comunicación, poder y representación

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 5 (vacantes)

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.ppgcom.ufrgs.br
E-mail 1: ppgcom@vortex.ufrgs.br
E-mail 2: njacks@vortex.ufrgs.br (coordinadora)

**-UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - Niterói.
DOCTORADO EN COMUNICACIÓN**

Año: 2002

Tipo: Pública

Objetivos: no específica

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Múltiple (docencia-investigación)

Líneas de Investigación:

- Comunicación y mediaciones
- Tecnologías de la comunicación y de la información
- Análisis de la imagen y del sonido

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 9

Acreditación: Sí (Capes)

Sitio web: www.uff.br
E-mail: mcb1@terra.com.br (coordinadora)

-UFMG- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – Belo Horizonte.
DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Año: 2004

Tipo: Pública

Objetivos:

Formación de docentes universitarios, investigadores y especialistas en el área de la Comunicación.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Área de concentración/Líneas de investigación:

COMUNICACIÓN Y SOCIABILIDAD CONTEMPORÁNEA

- Comunicación y prácticas sociales
- Comunicación y lenguajes

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: Sí (Capes)

Observaciones: La información del doctorado aparece en octubre dentro del sitio web del programa.

Sitio web: www.fafich.ufmg.br/dcs

E-mail 1: mestdcs@fafich.ufmg.br

E-mail 2: rousiley@fafich.ufmg.br (coordinadora)

CUBA (1)

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA – La Habana.

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL.

Año: Sin información

Tipo: Pública

Objetivo: No especifica

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Investigación

Áreas de concentración:

- Periodismo
- Teoría e investigación en Comunicación
- Comunicación Institucional

Modalidad pedagógica: Semipresencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.uh.cu

E-mail: margarita@fcom.uh.cu

MÉXICO (6)

-UAM- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (Unidad Xochimilco) – México DF.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES (ÁREA DE COMUNICACIÓN Y POLÍTICA).

Año: 1991

Tipo: Pública

Objetivo Área de Comunicación y Política:

Los sistemas comunicativos se conciben como dispositivos culturales complejos en los que la materia simbólica y significativa los lenguajes y sus procesos y mecanismos de significación se recupera como objeto de análisis fundamental en la constitución de lo político y del ejercicio del poder. Esta perspectiva no supone el rechazo a otras vías de aproximación a dichos sistemas comunicativos, sino la discusión o referencia a la característica distintiva del objeto, es decir, la materialización discursiva en el ejercicio del poder.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales)

Perfil de egreso: Investigación

Líneas de investigación Área Comunicación y Política:

- políticas y estrategias culturales, económicas, ideológicas, sociológicas, etc., en el campo de la comunicación social;
- procesos de producción discursiva y de lectura o consumo de los bienes simbólicos, verbales y no verbales, en la construcción de lo social;
- estado actual del campo epistemológico de la comunicación y las distintas aproximaciones teórico - metodológicas posibles para su abordaje;
- función de los procesos y las tecnologías de comunicación en la disposición democrática del fin de milenio: pluralidad ideológica, circulación del conocimiento, educación, entretenimiento, debates políticos, publicidad y propaganda, etc.

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 4 (Área de Comunicación y Política)

Acreditación: Sí (Conacyt)

Sitio web: <http://cueyatl.uam.mx/uam/posgrados/cshmenu.html>

E-mail: doctorad@cueyatl.uam.mx

-UdeG- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA – Guadalajara.

-DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES (ÁREA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INDUSTRIAS CULTURALES).

Año: 1991

Tipo: Pública

Objetivo:

Preparar investigadores con nivel de excelencia. Se les otorgará el grado de Doctor en Ciencias Sociales en las siguientes disciplinas: Historia, Sociología o Desarrollo Regional. Propiciar el desarrollo de investigación científica de alto nivel y la formación de doctores en ciencias sociales que contribuyan al impulso científico en el Occidente del país.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Investigación
Líneas de investigación: No específica
Modalidad pedagógica: Presencial
Alumnos: 6 (Área Medios de Comunicación e Industrias Culturales)
Acreditación: Sí (Conacyt)

Sitio web: www.cucsh.udg.mx
E-mail: dsociales@csh.udg.mx

-DOCTORADO EN EDUCACIÓN (ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN).

Año: 1999

Objetivos del Área de Comunicación y Educación:

- El reconocimiento de códigos, gramáticas y formatos discursivos, para su uso adecuado en productos de medios con fines educativos;
- El análisis de estrategias de difusión y circulación de mensajes multimedia y su potencial didáctico para facilitar el aprendizaje;
- La elaboración de estrategias de intervención pedagógica en los procesos de recepción, apropiación y uso de conocimientos por parte de sectores concretos de la audiencia.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Múltiple

Líneas de investigación:

- Comunicación educativa
- Mercadeo social de la Comunicación
- Educación para la recepción de medios

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 4 (Área de Comunicación y Educación).

Acreditación: Sí (Conacyt)

Sitio web: www.cucsh.udg.mx
E-mail: doctoradoeducacion@hotmail.com

**-UNAM- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-México D.F.
DOCTORADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES CON
ORIENTACIÓN EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

Año: 1999

Tipo: Pública

Objetivos:

- (Programa) Fortalecer los estudios de posgrado como espacio estratégico de vinculación directa entre la investigación y los procesos de formación académica y profesional avanzada, para formar las futuras generaciones de científicos sociales
- (Doctorado) Proporcionar una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico o profesional del más alto nivel.

Perfil de ingreso: Múltiple

Perfil de egreso: Investigadores

Áreas de concentración:

- CIENCIA POLÍTICA
- SOCIOLOGÍA
- ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
- CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
- RELACIONES INTERNACIONALES

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 5 (seleccionados promoción 2005)

Acreditación: Sí (Conacyt)

Sitio web: <http://www.posgrado.unam.mx/ppcpys/planes/image/progdoctorado.htm>

E-mail: infopep@correo.posgrado.unam.mx

-ITESO – INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE - Guadalajara.

DOCTORADO EN ESTUDIOS CIENTÍFICO-SOCIALES (ÁREA DE COMUNICACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD)

Año: 2002

Tipo: Privada

Objetivos Área de Comunicación, cultura y sociedad:

Se constituye como espacio emergente de convergencia multidisciplinaria de las ciencias sociales y las humanidades, y como un campo estratégico para la comprensión de las tendencias que al mismo tiempo que universalizan ciertos patrones de conducta y de representación de la vida, se encuentran en la base de la definición comunitaria de las identidades y de los proyectos sociales que luchan en el espacio simbólico por el poder y la hegemonía.

Perfil de ingreso: Múltiple (Ciencias Sociales y Humanidades)

Perfil de egreso: Investigación

Líneas de investigación Área Comunicación, cultura y sociedad:

- Globalización, medios de difusión y sujetos colectivos
- Cultura urbana, identidades y ciudadanías culturales
- Tecnología, cognición y prácticas socioculturales emergentes

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: 6 (Área de Comunicación, cultura y sociedad)

Acreditación: No.

Sitio web: www.iteso.mx

Correo: diecs@iteso.mx.

-UV- UNIVERSIDAD VERACRUZANA – Veracruz.

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN

Año: Sin información

Tipo: Pública

Objetivos:

- Formar investigadores y líderes académicos de alto nivel que generen conocimiento en el campo de la comunicación, la cultura y la sociedad;
- Contribuir en la formación de los investigadores a través de una formación integrada que genere un cambio en la concepción de la investigación en el campo de la comunicación.

Perfil de ingreso: Múltiple (comunicadores)

Perfil de egreso: Investigación

Líneas de investigación: No especifica

Modalidad pedagógica: Presencial

Alumnos: Sin información

Acreditación: No

Sitio web: www.uv.mx/posgrado/

E-mail 1: posgrado@uv.mx

E-mail 2: elibon@terra.com.mx

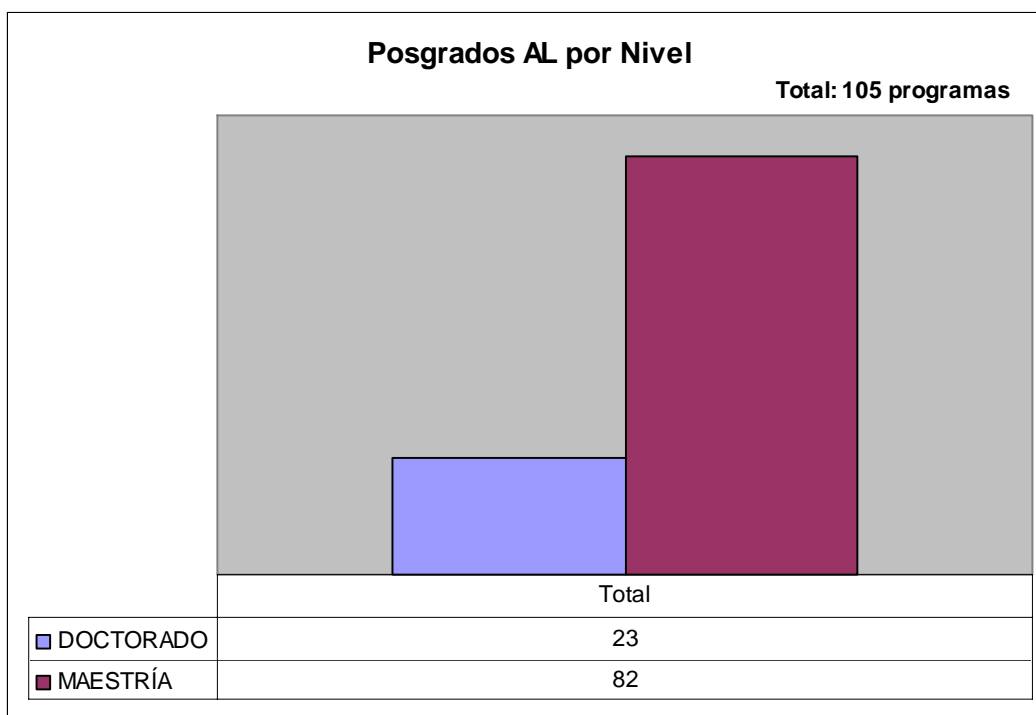
PARTE III

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

1.- DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LOS POSGRADOS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA.

En esta sección se hará una lectura analítica de los posgrados de Comunicación desde una perspectiva regional, cual es el interés principal de este trabajo. Dicha lectura se realizará a partir de cada una de las categorías establecidas para la sistematización de los programas. Se comenzará por la presentación de ambos niveles, vinculándolos cuando corresponda a los marcos de referencia propuestos en la Parte I, para luego comentar cada uno de ellos por separado. Constituye también una expectativa y deseo “agregado” el hecho que, la información aquí ofrecida, sirva de insumo para análisis de otro tipo que le otorgue sentido y continuidad, con miras a reactivar el debate sobre la formación de cuarto nivel en Comunicación.

Gráfico 1

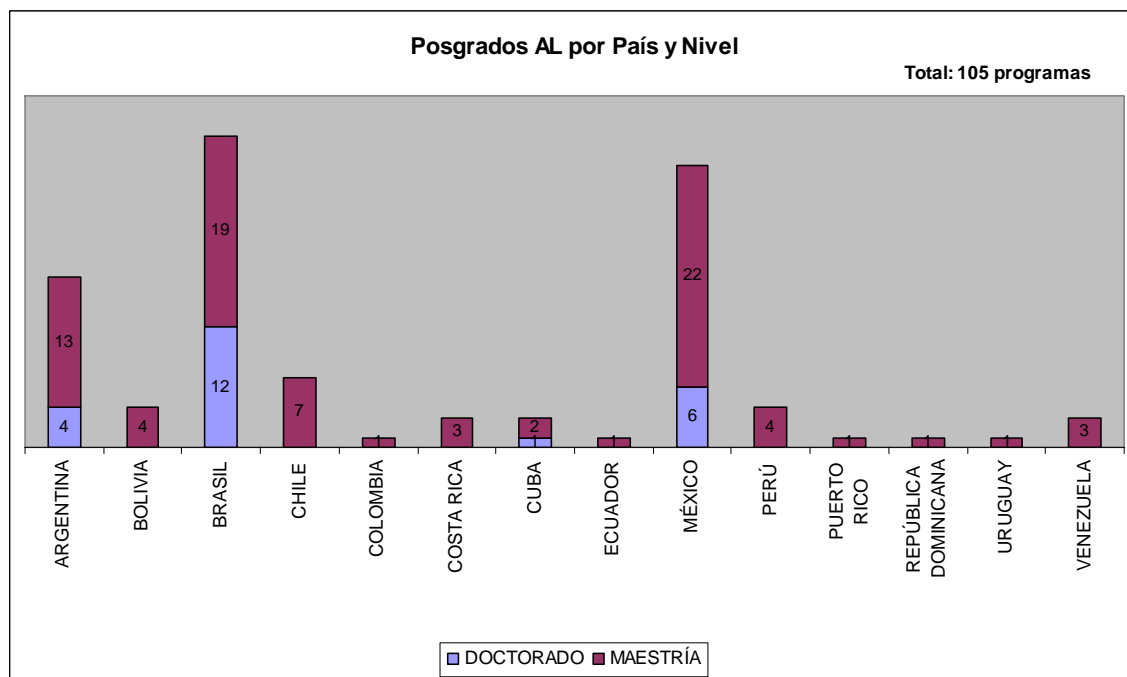


Vistos los posgrados en su distribución por nivel, se aprecia el claro predominio de oferta de maestrías por sobre los doctorados, cuestión en gran medida atribuible al modelo universitario adoptado de la *research university* norteamericana, que vincula enseñanza e investigación a la obtención de esta secuencia de grados académicos. De los 105 programas en total, 23 de ellos son de doctorado (22%), y se concentran en cuatro países de la región. Las 82 maestrías (78%), en tanto, están repartidas en los catorce países latinoamericanos incluidos en la sistematización.

La participación de los cuatro países con ofertas de doctorado es la siguiente: Brasil, con 12 programas (52%), seguido de México con 6 (26%), Argentina con 4 (18%) y Cuba con 1 programa (4%).

Para tener una referencia del crecimiento total de esta oferta, que se verá más adelante, cubre un arco temporal de 32 años, baste considerar que en 1986, para la realización del III Simposio Latinoamericano de Posgrados de Comunicación Social celebrado en Sao Paulo, Brasil, acuden un total de 14 IES, no todas ellas con programas en funcionamiento.

Gráfico 2



Vistos los programas en su distribución por países, cabe anotarse la disparidad numérica de la oferta de posgrados, que permitiría hablar de tres grupos. En el primero de ellos, se inscriben los “tres grandes” (Brasil, México y Argentina) con una oferta equivalente al 72% del total de posgrados en AL. En este grupo la oferta se divide en 54 maestrías y 22 doctorados, concentración, sin embargo, que se corresponde tanto con la dimensión de sus respectivos sistemas de educación superior como con la dimensión institucional del campo académico de la Comunicación en cada uno de ellos, expresada en número de cursos y de alumnos (capítulo 2).

En un segundo grupo, de “países intermedios”, asoma la oferta de Bolivia, Chile, Cuba, Perú y Venezuela, que en conjunto equivalen al 20% de la oferta total. Oferta a su vez que se divide en 20 maestrías y un doctorado (Cuba). Destaca aquí el caso de Bolivia con cuatro ofertas, tres de las cuales han sido creadas muy recientemente y con dos de ellas al interior de una institución internacional, que sólo entrega formación de posgrado (U. Andina Simón Bolívar). En el caso de Chile, país que tiene entre sus ofertas uno de los “programas fundadores”¹ en la región, se incluyó en su momento también un doctorado, el cual, sin embargo, no prosperó. El resto de sus programas, como se verá más adelante, son también de creación reciente. Para los casos de Perú y Venezuela, países con 4 y 3 ofertas

¹ Con esta expresión se alude a los programas que participaron de las iniciativas de diagnóstico impulsadas por Felafacs en la década ochenta (ver capítulo 1).

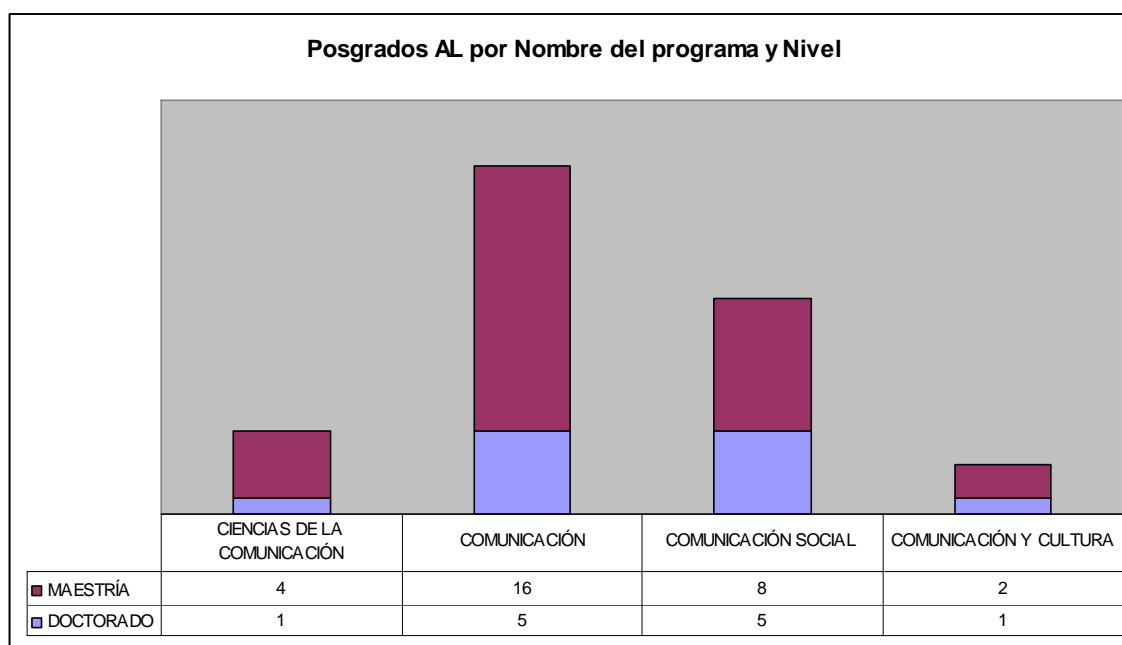
respectivamente, se optó por eliminar algunas maestrías incluidas en primera instancia, producto de existir información contradictoria respecto a ellas, entre la fuente oficial y la institucional, así como por el hecho de no responder a las numerosas solicitudes de información enviadas. Perú y Venezuela también participaron de las iniciativas promovidas por Felafacs a mediados de los ochenta². Para el caso de Cuba, en tanto, destacan tres cuestiones: primero, el incluir dentro de sus programas un doctorado que, dada su modalidad semipresencial, se anota como el único de este tipo en la región y aparentemente ya consolidado; segundo, el hecho que sus tres programas son dictados por la U. de La Habana; tercero, la dificultad de comunicación vía Internet, tanto con la fuente institucional del programa, como con la fuente oficial que impidió disponer de información clave para la sistematización.

El tercer grupo, finalmente, lo forman los seis países restantes con ofertas que van de 3 (Costa Rica) a 1 programa (Colombia, Ecuador, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay), todas ellas de maestría, y que en conjunto representan el 8% del total. La exclusión de Costa Rica del grupo anterior se debe principalmente a que se trata de ofertas, como se verá más adelante, que no sobrepasan la década de existencia, en un país, además, con baja presencia al interior del campo académico latinoamericano, expresada, para este análisis, en su ausencia del grupo de “programas fundadores”. El caso de Costa Rica, contrasta con los de Colombia y Puerto Rico: en el primero de ellos, su única maestría data de 1990, en un país donde han predominado las especializaciones en el nivel de posgrado. Una excepción a esta tendencia la marcó hasta hace poco la especialización en Comunicación-Educación del Departamento de Investigación de la Universidad Central programa orientado a un perfil de egreso más investigativo, pero que ha ingresado en etapa de reestructuración. Además, se registra el antecedente de la maestría en Creación Cultural en la Universidad del Valle, fundamentada por Jesús Martín Barbero a mediados de los noventa³. En el caso de la Universidad de Costa Rica, institución con fuerte presencia en el campo académico regional y reciente sede del XI Encuentro de Felafacs, se trata de un programa con más de 30 años de existencia. Para los últimos tres casos (Uruguay, Ecuador y República Dominicana) ninguno de ellos participó de los “programas fundadores”.

² Así por ejemplo, la Universidad Central de Venezuela participó en el Seminario de cursos de posgrados, realizado en la Universidad del Valle, Colombia, en 1982. La Universidad de Lima, en tanto, asistió al Simposio Latinoamericano de Estudios de Posgrados en Comunicación Social, realizado en Lima en 1983, asistencia que repitió tres años más tarde en Sao Paulo para la tercera versión de este Simposio.

³ “Comunicación y diseño cultural”, *Diálogos de la Comunicación*, N° 38, enero de 1994.

Gráfico 3



Estas corresponden a las cuatro especialidades⁴ que nombran y definen a 42 programas tanto de maestría como de doctorado de la región, equivalente al 40% de la oferta total. Varios de los 63 programas restantes, sin embargo, también podrían ser agrupados en ellas, pues presentan sólo pequeñas variaciones en su formulación. Tal es el caso, por ejemplo, de algunas maestrías en Comunicaciones, en Ciencias de la Comunicación Social o Comunicación y culturas contemporáneas.

Aunque sólo fue consignada al inicio de la Parte II, esta categoría reviste importancia para efectos de apreciar el grado de dispersión temática de las ofertas de posgrado. En ese sentido, se ve cómo la propuesta de abordar el fenómeno de la Comunicación de forma genérica (Cs. de la Comunicación-Comunicación) se expresa en 26 programas, seguido por el estudio de la Comunicación social y la Comunicación y cultura. Dos relaciones se podrían apuntar a la luz de estos datos: la primera, que el alto número de las ofertas en Comunicación coincide con el más reciente modelo fundacional del campo académico en América Latina, cual es la formación del “comunicólogo” como científico social⁵. La segunda relación se vincula a una de las recomendaciones finales del Simposio Latinoamericano de Estudios de Posgrado en Comunicación Social, en 1983, donde se propone incluir a la Cultura dentro de las áreas de investigación de los programas por cuanto estaría “enfocada a las necesidades de comunicación de América Latina”.

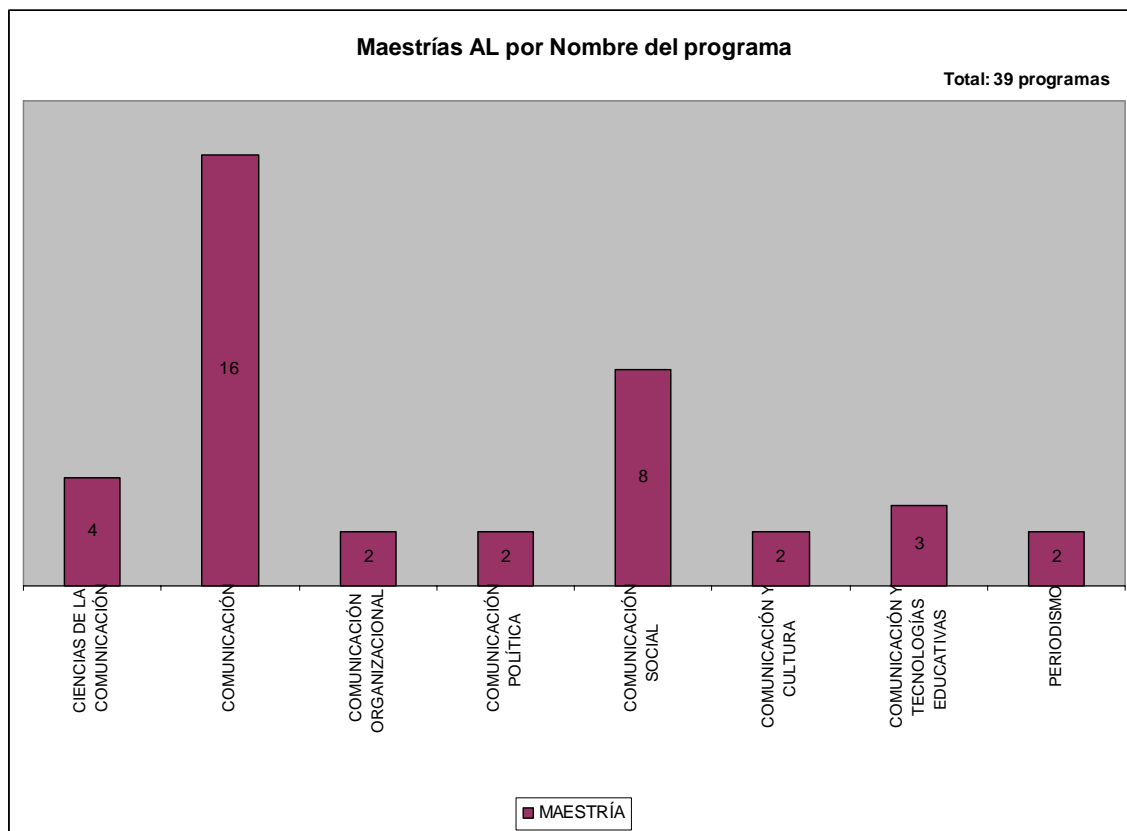
La otras especialidades, al margen de las 42 que muestra el cuadro y las afines, trazan recortes de estudio más específicos, así como interfaces con otras áreas de conocimiento. Cabe destacar el hecho que prácticamente ningún país concentra la mayoría de la oferta en estas cuatro especialidades y que estas se reparten en nueve de los catorce

⁴ Me valgo de un término similar al utilizado en Brasil para nombrar y calificar los egresos de cada programa de posgrado dentro del área de conocimiento de las Ciencias Sociales Aplicadas.

⁵ Para una breve contextualización de estos modelos, ver Fuentes, 1998.

países latinoamericanos, con las excepciones de Bolivia, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay.

Gráfico 4



Para el caso de las maestrías, las especialidades más recurrentes se amplían a ocho en torno a las que se agrupan las ofertas, correspondientes al 47% del total de ofertas. Las 43 maestrías restantes corresponden únicamente a un programa, varias de las cuales también son afines a estas ocho especialidades.

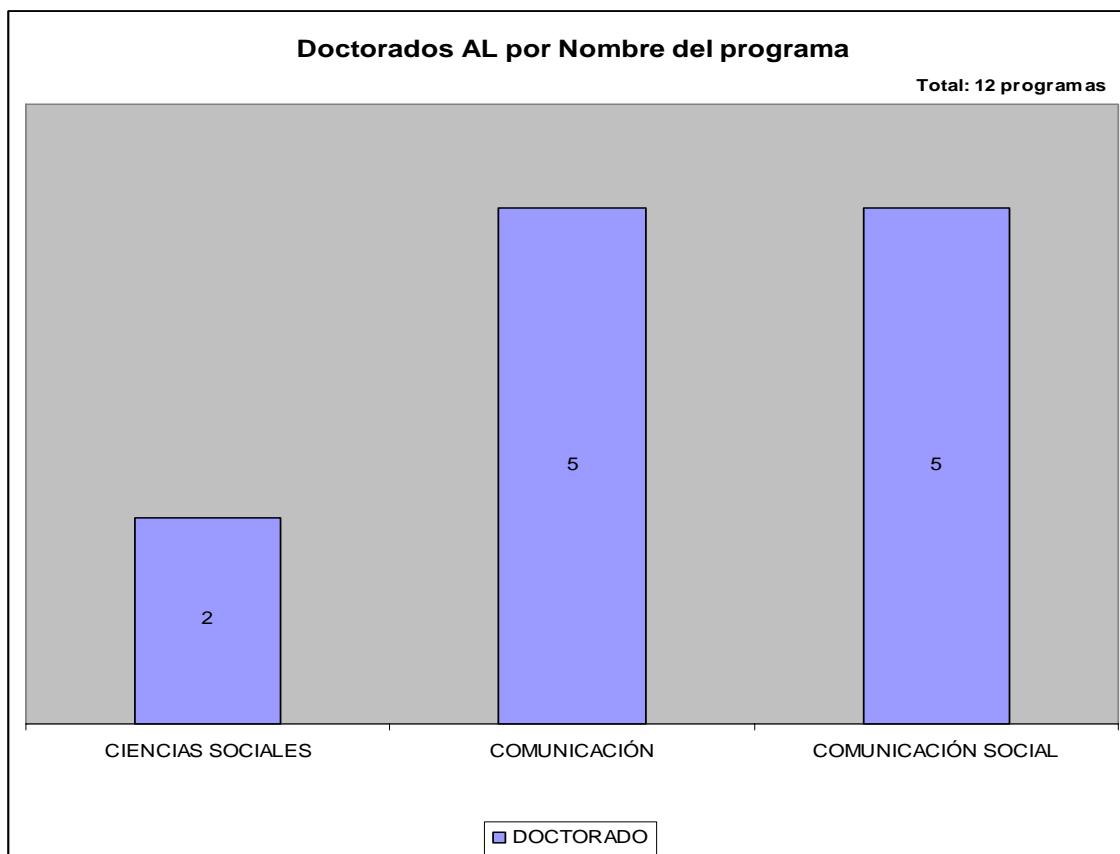
Dentro de este nivel formativo, 20 programas (24%) se dedican al estudio de la Comunicación de forma genérica, ocho programas al estudio de la Comunicación social y dos también al estudio del Periodismo, otro modelo fundacional del campo académico. Respecto a las cuatro especialidades restantes, destaca la de Comunicación y tecnologías educativas, con tres programas cuya modalidad pedagógica es a distancia.

Las otras 43 maestrías, por su parte, constituyen recortes más específicos que vinculan la Comunicación con otras disciplinas y temáticas (semiótica, información, tecnologías, mercado, multimedios, socialidad, mercadotecnia y salud, entre otras). Sirva como referente histórico, el hecho que los “programas fundadores” se concentraban en torno a la Comunicación, las Ciencias de la Comunicación y la Comunicación Social, con las excepciones de Comunicación y semiótica (P. Universidad Católica de Sao Paulo), Comunicación pública (U. de Puerto Rico), y Políticas y planificación de la Comunicación (UCV-Ininco). Dos décadas más tarde, la dispersión temática ha aumentado tanto como el número de programas que se ofertan. Dispersión, asimismo, que evoca el planteamiento de María Immacolata Vassallo de Lopes respecto a que en Brasil la institucionalización del

campo académico de la Comunicación avanza bajo el signo de la transdisciplinariedad, cuyas interfaces son, a su vez, establecidas de manera preferente con las ciencias humanas y sociales.

Visto ahora a la luz los países incluidos en la sistematización, no existe predominio de unos sobre otros, salvo los programas de Comunicación donde Brasil y México concentran 10 de las 16 ofertas. Los únicos países que no participan de estas especialidades son Puerto Rico (Comunicación pública), República Dominicana (Comunicación y multimedia) y Uruguay (Comunicación y recepción de medios).

Gráfico 5

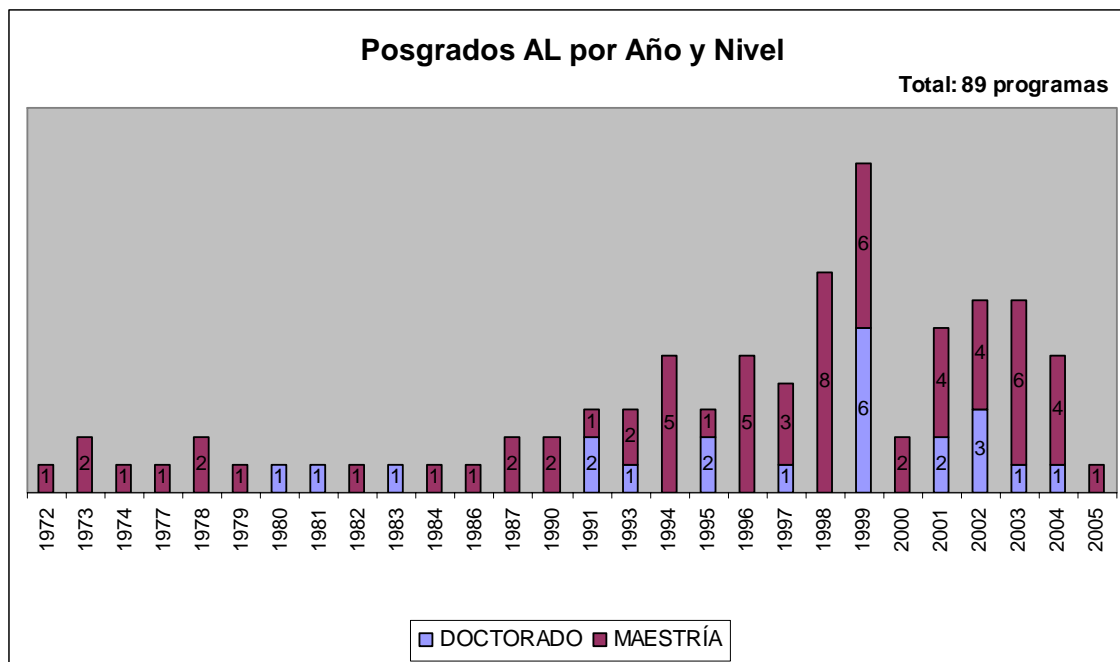


En este nivel, se refleja también la concentración de los programas en Comunicación y Comunicación Social, con 10 ofertas entre ambos, y relativamente concentrados en Brasil y Argentina. Especialidad a la cual se podría sumar el doctorado en Ciencias de la Comunicación de la ECA-USP.

Destaca en el análisis de este nivel formativo, el caso de los doctorados en México, en donde sólo uno de los seis programas es en Comunicación (U. Veracruzana). A los dos programas en Ciencias Sociales aquí consignados, se agrega uno en Ciencias políticas y sociales (UNAM), uno en Educación (UdeG) y uno en Estudios científico-sociales (ITESO) que integran áreas y líneas de investigación en Comunicación. Dando cuenta así de lo señalado por Raúl Fuentes en la Parte I: “la disyuntiva entre disciplinarización y disolución disciplinaria de los estudios de Comunicación en México es el principal desafío a enfrentar

en la primera década de este siglo”. Disyuntiva que, a la luz de la amplitud de temas por lo que hoy transita la formación de posgrados en América Latina podría ser propuesta como objeto de discusión y análisis.

Gráfico 6



De acuerdo a una lectura de la posgraduación en Comunicación de Brasil, en un lapso de tres años (1993-1996) fueron abiertos más programas *stricto sensu*⁶ que durante los primeros veinte desde la creación del primer programa en 1972 (Sergio Capparelli e Ida Stumpf, citados por Jacks, 2003). Convirtiendo así a la década noventa en la del gran impulso a la formación de cuarto nivel. Impulso que coincide también con la descentralización geográfica de los programas

De igual modo, y remitiendo esta vez al caso mexicano, es notable el aumento de programas, sobre todo de maestrías, en el lapso que va desde la primera Reunión Nacional de Posgrados en 1989, hasta la segunda diez años más tarde, en donde el número de ofertas prácticamente se triplicó.

Visto ahora desde una perspectiva latinoamericana, y manteniendo todas las reservas comparativas con estos países, puede señalarse que en América Latina se produjo un desarrollo similar. Así, por ejemplo, los más de 30 años de postgraduación podrían ser vistos en dos períodos. El primero de ellos, que va desde 1972 a 1991, y se caracteriza por una creación inconstante de programas, en su mayoría maestrías (16) y muy pocos doctorados (5), totalizando 21, y un segundo período, que se extiende desde 1993 hasta el año 2005, el cual se caracteriza por lo contrario⁷: la creación ininterrumpida de programas,

⁶ Cursos que vinculan la enseñanza con la investigación y conducen a la obtención de los títulos de maestro y doctor. Formato que se distingue de los cursos *lato sensu*, cuyo perfil es más profesionalizante.

⁷ El año 2005 corresponde al período de apertura de la Maestría en Integración Regional de la U. Andina Simón Bolívar, actualmente en proceso de admisión.

y duplicar en número al período anterior. En este segundo período, se crean 51 maestrías y 16 doctorados, totalizando 67 programas, 40 de los cuales fueron creados entre 1993-1999, siendo éste último año el más “productivo” en ofertas.

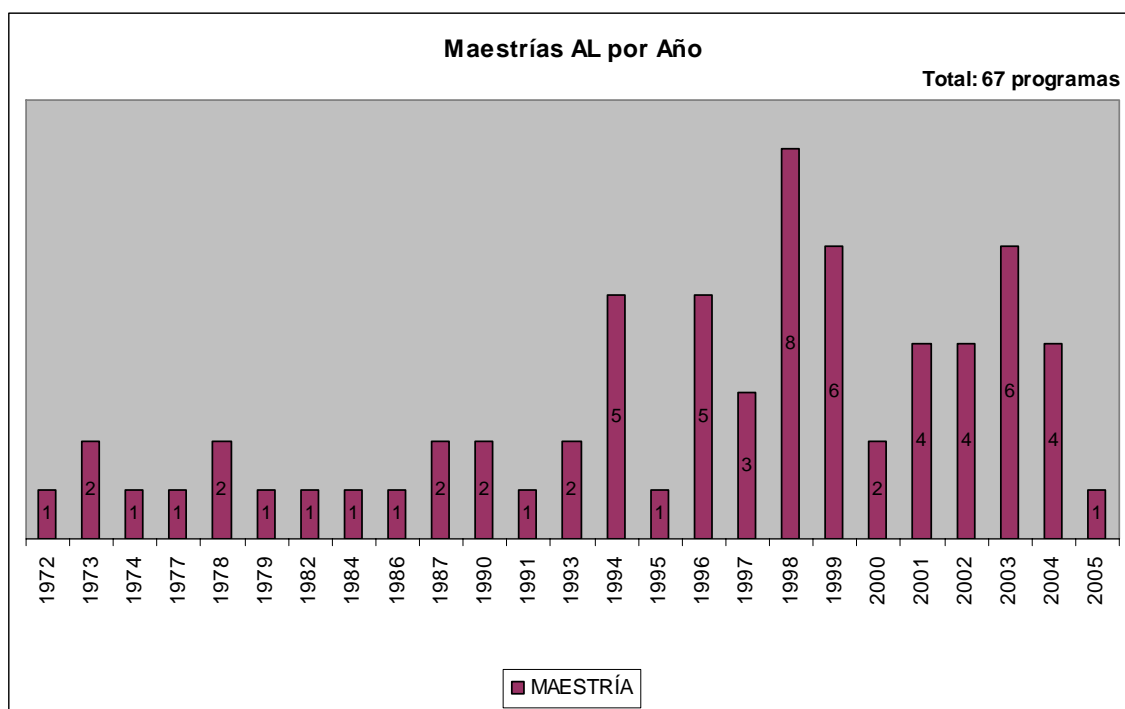
Así entonces, podría afirmarse que la década noventa marca para América Latina el período de “irrupción” de la oferta de posgrados, al duplicar prácticamente el total de programas de los primeros 20 años. Irrupción que va acompañada también de una descentralización geográfica de la oferta, concentrada hasta entonces en Brasil y México preferentemente.

Lo interesante, sin embargo, es analizar el crecimiento de la oferta de programas en lo que va corrido del año 2000 a la fecha (primer lustro del siglo XXI), en el que ya se han creado 26 programas en total, prácticamente el doble de igual período de la década noventa.

Se debe consignar, por último, que 16 programas no entregaron respuesta sobre el año de creación: 15 maestrías y 1 doctorado, repartidos en diez países. Información completa, en cambio, se obtuvo de Brasil, Chile, Colombia, México y Puerto Rico⁸.

⁸ Cabe precisar que, en el caso de Argentina, la falta de respuesta provino sólo de dos programas. Llama la atención, de todos modos, que esta información no figure como parte de la oferta de los programas en Internet, y lo difícil que resulta la obtención de ella una vez solicitada.

Gráfico 7



Al analizar las maestrías desagregadas del total de programas, se puede ver cómo en ellas se expresa con fuerza la aludida “irrupción” de la oferta de programas. Aumento creciente y notable que, para este nivel, comienza en 1990 en dos sentidos: primero, porque a partir de este año se inicia la creación ininterrumpida de maestrías, con la excepción de 1992, pero con cinco maestrías nuevas entre 1990-1993; segundo, y quizás más importante aun, es que en 1990 se inicia la descentralización geográfica, pasando de un claro predominio de Brasil y México en los años precedentes (más las excepciones de Chile y Puerto Rico), hacia otros países de la región. Es la Pontificia U. Javeriana, en Colombia, la que inaugura dicha descentralización, a la que prontamente se suma Argentina con la U. del Salvador⁹. La década noventa, además, muestra un promedio de 3.3 programas al año, con dos “picos” hacia el bienio final.

Se resaltaba en el gráfico anterior el alto número de programas creados durante el primer lustro de la presente década (26), de los cuales, sin embargo, 20 son maestrías, destacando el año 2003 en que se crean 6 nuevos cursos. La pregunta que surge es cómo habría que calificar la tendencia al crecimiento duplicado que exhibe el primer lustro de esta década, en comparación a igual período de la década noventa, catalogada como de “irrupción” de los posgrados¹⁰.

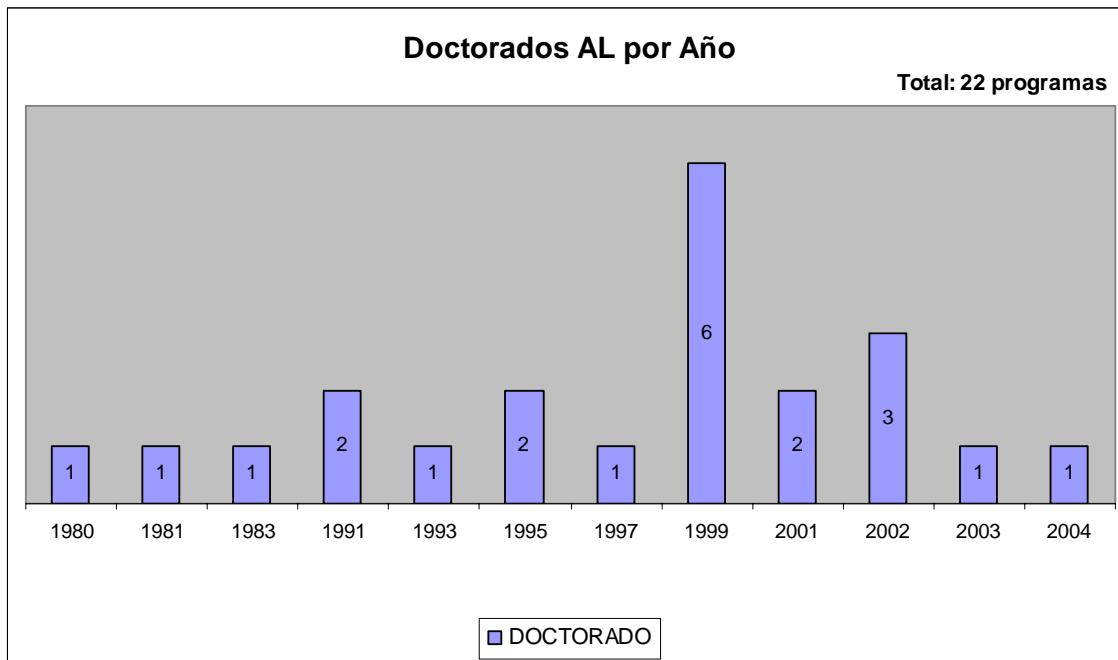
De las 15 maestrías sin información disponible sobre su año de creación, destacan Cuba y Perú. En el primer caso, ya fue señalada la dificultad de comunicación vía

⁹ Fue consignada en el capítulo 1, la mención hecha durante el primer Simposio Latinoamericano de Estudios de Posgrados en Comunicación Social, al Doctorado de la U. Nacional de La Plata, el cual cerró por decisión institucional.

¹⁰ Tentativamente, se ofrece el comentario de Luis Torres en 1988: “los posgrados proliferan con un excesivo entusiasmo y la mayoría de ellos está marcado por el sello de la propaganda y el signo de la promoción institucional”.

electrónica con los dos programas de la U. de La Habana, lo que se suma a la falta de información pública oficial relativa a los posgrados¹¹. En el caso de Perú, en cambio, esta información sencillamente no fue entregada.

Gráfico 8

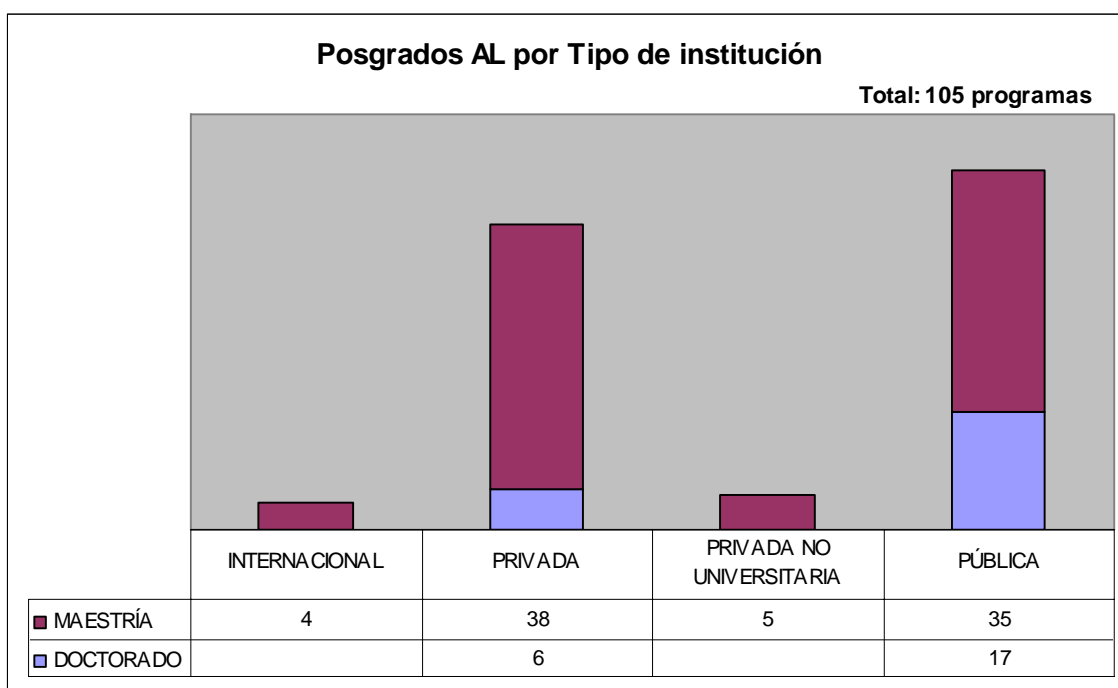


Los doctorados recorren un arco temporal menor que las maestrías (24 años) y en ellos se marca una primera y breve etapa, 1980-1983, con sólo tres programas en el contexto regional. Todos ellos brasileños. A partir de 1991, con la creación de dos doctorados mexicanos (U. Autónoma Metropolitana y U. de Guadalajara) se inicia una segunda etapa de oferta sostenida y bianual, hasta alcanzar 1999 cuando el doctorado se “dispara” con seis nuevas ofertas: 4 brasileñas y 2 mexicanas. Para el caso de Brasil, al menos, se trata de universidades que ya han abierto maestrías y que continúan su proyecto de calificación docente a través del doctorado. Argentina, en tanto, aparece en la oferta a partir de 1993 (U. del Salvador) hasta llegar a la U. Nacional de Rosario abierta el año 2003. El último doctorado consignado corresponde a la U. Federal de Minas Gerais, en Brasil.

Sólo un programa no entregó información: la U. de La Habana en Cuba, país sobre el cual ya se señalaron las dificultades para la obtención de respuesta.

¹¹ La Junta Acreditadora Nacional (JAN) no dispone de sitio web en Internet, y el Ministerio de Educación Superior (MES) entrega sólo información general. Ver www.posgrado.cu

Gráfico 9



Los 105 programas de posgrado, pertenecientes a 68 IES de la región¹², se distribuyen así: 52 de ellos pertenecen a universidades públicas; 44 pertenecen a universidades privadas; 5 pertenecen a instituciones privadas no universitarias, y 4 a instituciones de carácter internacional. Sumadas las universidades privadas con las instituciones no universitarias, la oferta privada total alcanza los 49 programas, apenas por debajo de la oferta pública.

Los extremos los marcan Argentina con 11 ofertas privadas de un total de 17, y Cuba con sus 3 ofertas públicas. México y Brasil, por su parte, exhiben un mayor equilibrio con una relación entre oferta privada/pública de 14/13 y de 11/20, respectivamente. En la mayoría de los otros países hay un predominio de la oferta privada sobre la pública.

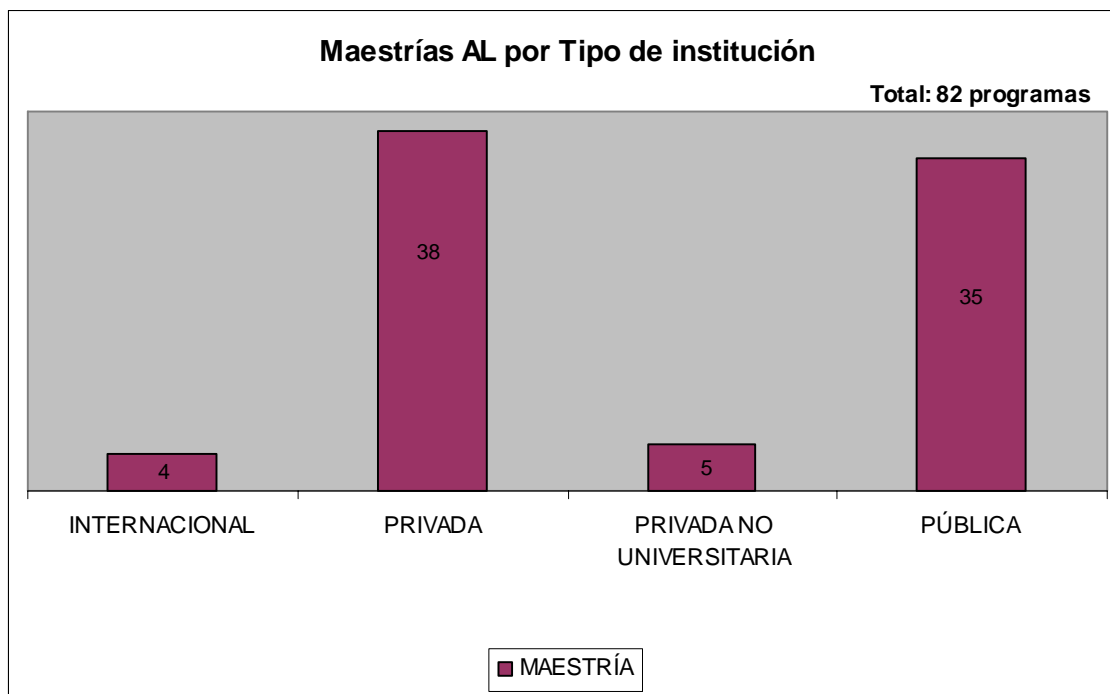
Cabe señalar que, históricamente las IES privadas han estado presentes en la oferta de posgrado. Presencia, por ejemplo en la primera maestría creada en México de la U. Iberoamericana (1977), y en varias de las universidades que participaron de los “programas fundadores” durante la década ochenta. Década esta que, según lo visto en el capítulo 2, se caracterizó por consolidar el proceso de gran transformación de los sistemas de educación superior regionales, marcado a su vez por la “explosión de los números”: entre ellos, el notable aumento de instituciones de educación superior de naturaleza privada.

Al margen del carácter privado o público de las IES, debe anotarse la abrumadora mayoría de programas universitarios, que en total alcanzan los 96 (91%), dejando los 9 programas restantes en manos de instituciones privadas no universitarias o internacionales: 4 en México, 2 en Argentina, 2 en Bolivia y 1 en Ecuador. De estos, sólo el Centro

¹² 31 universidades públicas, 33 universidades privadas, 2 instituciones privadas no universitarias, y 2 instituciones internacionales.

Avanzado de Comunicación Eulalio Ferrer en México, presenta programas creados con anterioridad a 1990¹³.

Gráfico 10

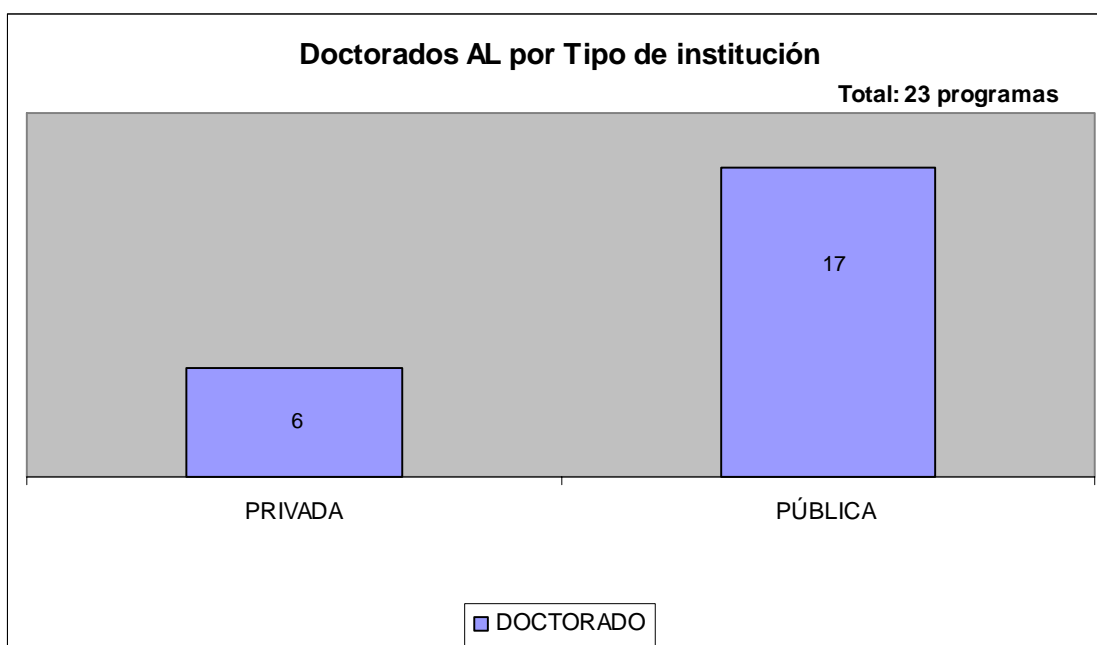


Podemos agregar en el caso de las maestrías, que la oferta privada ya supera a la pública en tres programas, diferencia que se amplía si le sumamos los cinco programas de las instituciones privadas no universitarias. Visto en esos términos, la oferta privada total de maestrías representa el 52%, frente al 43% de la oferta pública. Los países que más aportan a este predominio privado de la oferta son México, Argentina, Chile y Perú, en tanto que Brasil, Cuba, Costa Rica y Venezuela, aportan a la estabilidad de la oferta pública.

El 5% restante de las maestrías es de carácter internacional y pertenecen a México y Bolivia.

¹³ El CADEC, de hecho, participó en 1989 de la primera Reunión Nacional de Posgrados.

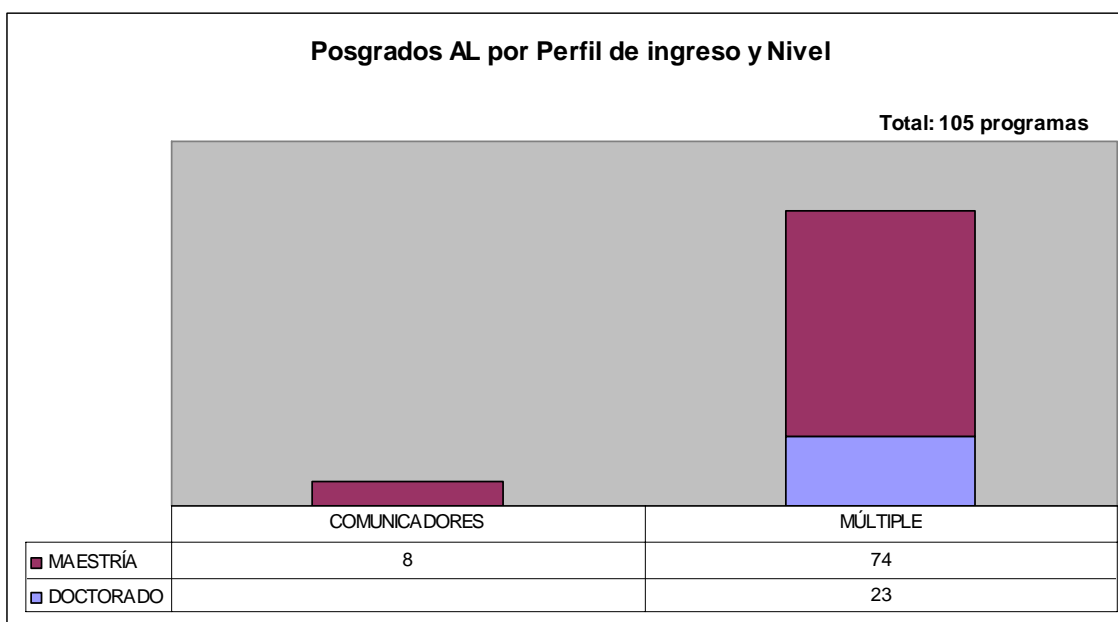
Gráfico 11



Son los doctorados en cambio, en donde la oferta pública conserva el predominio sobre la oferta privada. En este caso, las universidades públicas prácticamente triplican en programas a las universidades privadas, imponiéndose con un 74%. De los cuatro países que participan de la oferta en este nivel, sobresalen Brasil y México con 9 y 5 programas respectivamente. Este último país a su vez, invierte la relación privada/pública que exhibe en las maestrías.

En este nivel, además, todavía no aparece un tipo de oferta no universitaria o internacional.

Gráfico 12



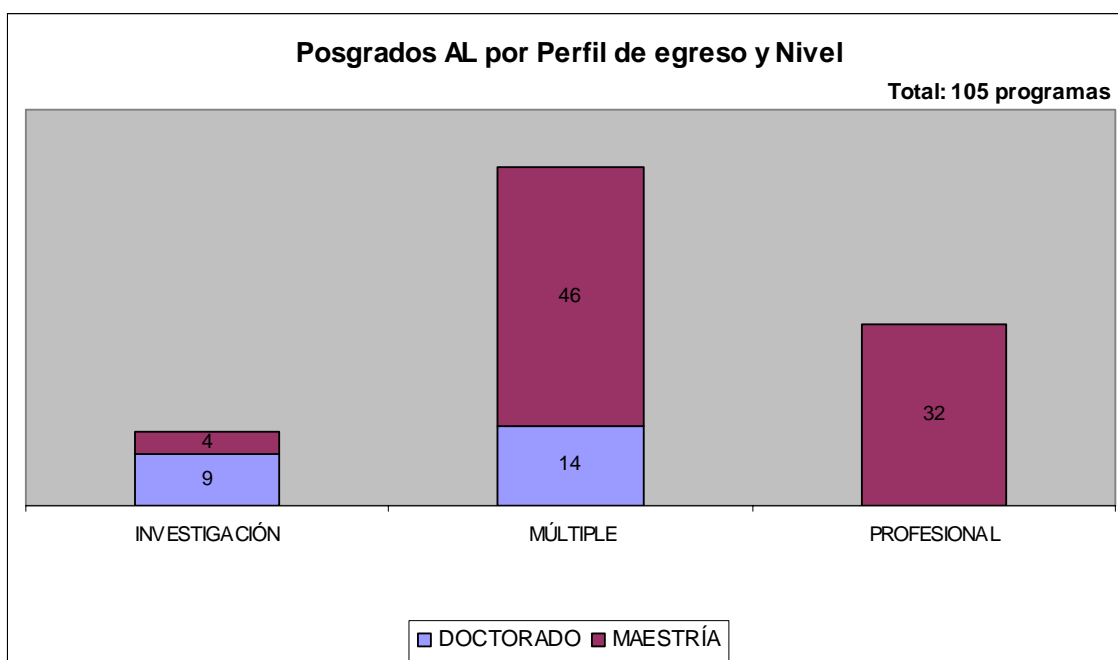
Utilizando una expresión estandarizada en la información de la oferta de posgrados por Internet (“a quién va dirigido el programa”), habría que responder que en su inmensa mayoría (92%), los posgrados de Comunicación van dirigidos a un perfil múltiple de profesionales, quienes pueden provenir de áreas afines e incluyentes de la Comunicación, como las Ciencias Sociales y las Humanidades, o provenientes de áreas históricamente “distantes” como las Ciencias Naturales y Exactas. Una gama de opciones que tiende a expresarse bajo la fórmula genérica de “Licenciado en cualquier área del conocimiento”.

Dentro de las maestrías, si bien prevalece este perfil múltiple, en ocho programas el ingreso se restringe a la demanda de Comunicadores y/o periodistas, destacando los casos de Perú y Costa Rica, con programas orientados a una mayor capacitación profesional.

Para el caso de los doctorados, todos ellos se alinean en torno a la admisión de candidatos con un perfil múltiple, de preferencia eso sí, provenientes del área de las Ciencias Sociales.

Si comparamos esta información cuantitativa sobre el perfil de ingreso con la discusión generada en torno a los “programas fundadores”, hay dos cuestiones que vale la pena consignar de las recomendaciones y acuerdos adoptados entonces. Sobre la pregunta respecto a “por qué y para qué un posgrado”, los asistentes al Simposio Latinoamericano de Posgrados de Comunicación Social (Lima 1983), se responden: “el posgrado no puede abocarse a suplir las fallas del pregrado. Tampoco pueden confundirse los cursos de posgrado con cursos de actualización profesional” (Felafacs, 1983). La segunda cuestión fue planteada en el III Simposio Latinoamericano de Posgrados (Sao Paulo 1986), en el cual los delegados abordaron los problemas y posibilidades que suponen la dispersión de la demanda formativa, como la de incorporar o no profesionales de diferentes carreras que pretenden ingresar en los cursos de posgrado en Comunicación Social (Neira, 1987).

Gráfico 13



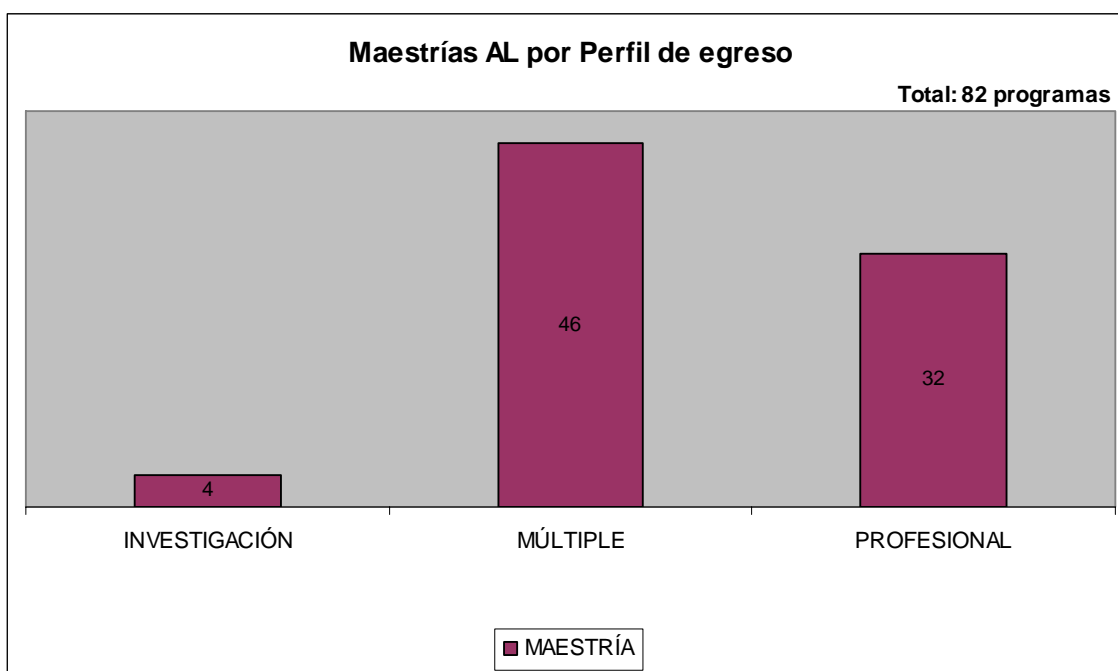
Sólo 13 programas se proponen la formación de investigadores y docentes, expresadas en el desarrollo de competencias para la producción y reproducción de conocimiento. Tareas por lo demás, histórica y normativamente atribuidas a las maestrías y doctorados, y que Ricardo Lucio define como “función endógena del posgrado”. En este grupo predominan los doctorados por sobre las maestrías.

Un grupo intermedio de programas que aun así duplica al grupo anterior, define su perfil de egreso en torno a una formación de tipo profesional y orientada a satisfacer las demandas de un amplio campo laboral para los alumnos. Grupo en el cual sólo existen maestrías¹⁴, y que Ricardo Lucio define como “función exógena del posgrado”.

La gran mayoría, en cambio, equivalente al 57%, perfila su egreso como una opción múltiple, vale decir, una combinación de competencias variadas que incluyen desde la investigación a la alta capacitación profesional, pasando por la docencia. Sobresale el caso de Brasil, en donde sus 31 programas se alinean bajo este tipo, seguido de México con 11 ofertas y Argentina con 9. A esta tercera modalidad Ricardo Lucio la denomina la función de “satisfacción de la demanda” del posgrado.

¹⁴ “¿Qué sectores del mercado laboral están interesados en el posgrado?. ¿Qué figuras profesionales les interesan a estos sectores?”. Tales eran las preguntas que en 1983 se formulaba Felafacs en la introducción al informe del primer Simposio Latinoamericano de Estudios de Posgrados en Comunicación Social. Preguntas que, me parece, siguen conservando vigencia.

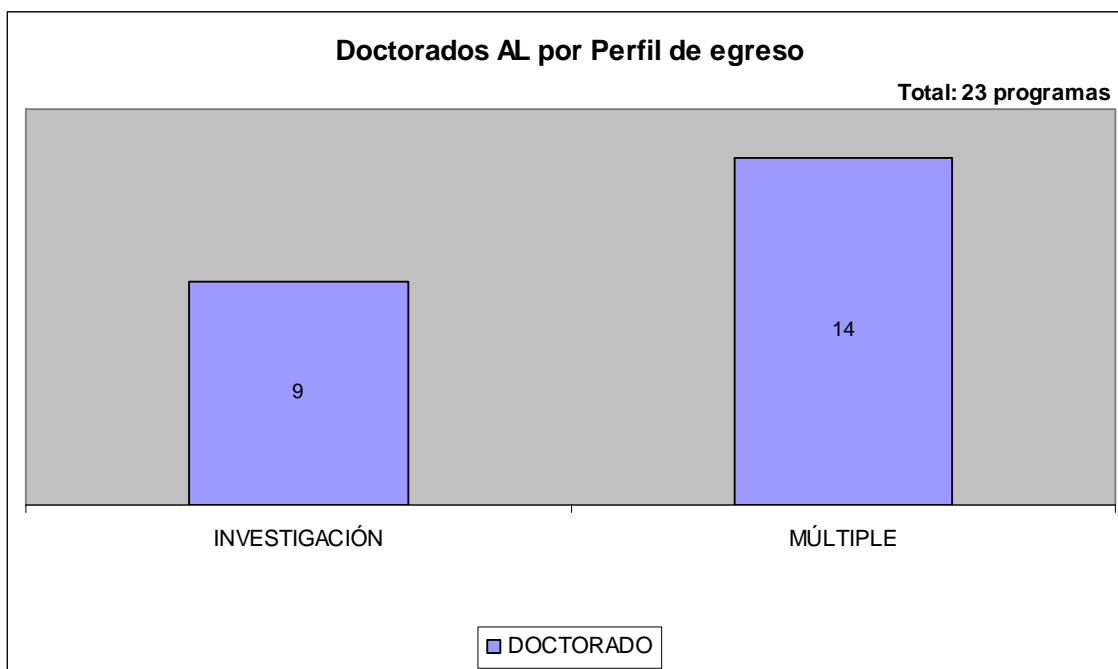
Gráfico 14



En las maestrías se hace notoria la disminución del perfil de egreso orientado a la investigación, y de la distribución de las ofertas en torno a los dos restantes. Un 56% de ellas se propone una formación múltiple, mientras que un 39% se dirige a una formación expresamente profesional, marcando así el predominio en las maestrías de la “función exógena” y de “satisfacción de la demanda” del postgrado. Cabe consignar los siguientes casos: todas las maestrías de Brasil (19) se inscriben en el perfil de egreso múltiple; la mayoría de las de México y Perú se inscriben en el perfil de egreso profesional, en tanto que Chile, Colombia, Venezuela y Costa Rica aportan con un programa al perfil de egreso de investigación.

Durante las sesiones de trabajo de la Segunda Reunión Nacional de Posgrados México (México DF, 1999), los programas fueron divididos en dos grupos, orientados a la “especialización profesional” o a la “formación de investigadores”. En el primero de ellos se agruparon 11 programas, mientras que en el segundo lo hicieron 7. Curiosamente en sus discusiones no aparecen fuertes rasgos distintivos, lo que lleva a la siguiente conclusión entonces formulada: “los dos tipos de programas no son excluyentes, pero no son lo mismo; es necesario e importante encontrar las diferencias y los puntos comunes, buscarlos en la Comunicación o en una red más amplia” (Relatoría Segunda Reunión, p.4).

Gráfico 15



Para el caso de los doctorados, si bien los perfiles de egreso se reducen a sólo dos tipos, quedando fuera el profesional, la formación en investigación sigue siendo menor a la formación múltiple. Una vez más es Brasil donde se concentran los programas (12) con orientación múltiple, en tanto que el perfil de investigación se reparte entre Argentina (3), México (5) y Cuba (1).

Cabe anotarse, por último, el matiz empírico que Ricardo Lucio así propone: “superpuesta a su clasificación oficial en especializaciones, maestrías y doctorados, se da una división más real de los posgrados en programas de calidad orientados a la investigación, programas de calidad orientados a la profesionalización, y programas de ‘consumo’ que cumplen una función más bien credencialista” (Lucio, 2002, p. 364).

Tabla 1
Posgrados AL por Áreas de concentración/líneas de investigación

Área de concentración/líneas de investigación	Maestría	Doctorado	Total
Sí	51	19	70
No	31	4	35
Total	82	23	105

Son los doctorados, en 19 casos (83%), los programas que establecen ya sea áreas de concentración (especializaciones u orientaciones) y líneas de investigación en su oferta, destacando los caso de Brasil y México. Las cuatro excepciones corresponden a Argentina (3) y México (1), en todas ellas por no consignar en su oferta esta información o no remitirla una vez solicitada.

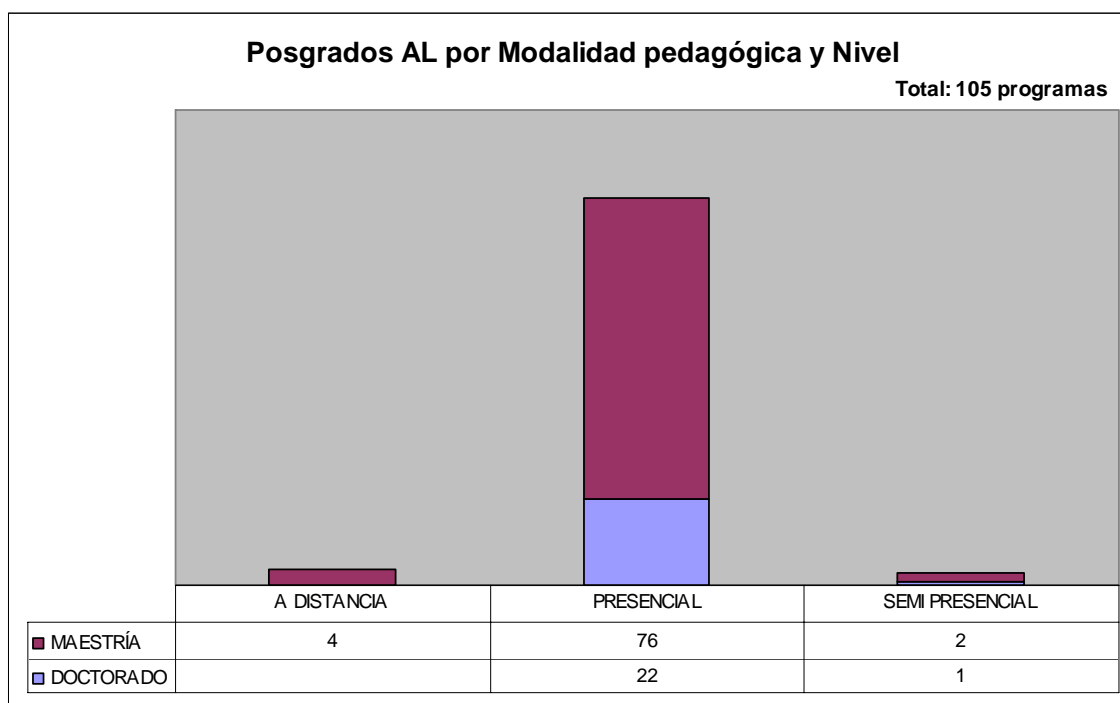
Con las maestrías, por su parte, ocurre lo siguiente: un alto número de ellas (51) especifican áreas de concentración y/o líneas de investigación, destacando nueve de los catorce países y especialmente Brasil, Venezuela y México. Los países que no consignan en su oferta esta información son Bolivia, Ecuador, República Dominicana y Uruguay.

Según el investigador brasileño Fausto Neto, las áreas de concentración corresponden a “las indicaciones que condensan o retratan las intenciones de los cursos”, mientras que las líneas de investigación son entendidas como “espacios y dispositivos a través de los cuales la producción científica de cada programa se convierte en una actividad metódica y continuada” (Fausto Neto, en Jacks, 2003). No debe perderse de vista, por cierto, que estas definiciones provienen de un académico del país con mayor estructuración científica de los estudios de Comunicación en América Latina, y en el cual la correspondencia entre áreas de concentración y líneas de investigación es uno de los indicadores que reciben más alta ponderación en la evaluación periódica de la Capes. Y en donde, como vimos son los propios programas por medio de sus asociaciones científicas los que enriquecen y actualizan la pertinencia de sus áreas y líneas de investigación, además de disponer de fondos para la elaboración de proyectos que conviertan a la producción científica en “una actividad metódica y continuada”.

Anotadas esas salvedades, y reiterando el limitado acceso mediante esta sistematización a un mayor conocimiento de este nivel sin duda fundamental, lo que resta es preguntarse en cuántos de los 39 programas restantes (descontando las maestrías y doctorados brasileños) aquellas definiciones cobran validez en prácticas de investigación concretas o son mera retórica promocional.

Por lo pronto, y aunque no representa una relación dependiente, ya se pudo ver cómo muy pocas maestrías, y un número mayor de doctorados, definen su perfil de egreso orientado a la investigación, aquí entendida como producción científica, mientras que un alto porcentaje se orienta a un perfil múltiple, en donde la formación en investigación no ocupa un lugar central.

Gráfico 16



Lo primero que destaca de una mirada conjunta sobre los dos niveles formativos, es la prevalencia (93%) de la modalidad presencial, por sobre los otros dos tipos. Recientemente se ha producido la creación de maestrías que incorporan modalidades a distancia y semipresencial: la primera el año 1998 en México (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa), y la última el año 2004 en Bolivia (Universidad Mayor de San Andrés). Sólo un doctorado, esta vez en Cuba (U. de La Habana), incorpora una modalidad semipresencial.

Ya en 1986, en el citado Simposio Latinoamericano de postgraduación realizado en Sao Paulo, dentro de los ítems articuladores de la discusión se incluían las estrategias formativas, alusivas tanto a las modalidades pedagógicas empleadas, como a las dificultades que suponen su implementación, los niveles de exigencia, el tiempo de dedicación de los estudiantes, etc.

Por su parte, como fue visto en la Parte I, prácticamente todos los organismos internacionales, pero con énfasis la Unesco, incluyen en sus documentos de reforma la integración de las NTIC a los procesos de enseñanza/aprendizaje, en todos los niveles de la educación superior. La educación a distancia o virtual es considerada, de hecho, otro tipo de diversificación necesaria a tomar en cuenta por los respectivos sistemas, como un modo de mejorar la equidad en el acceso. Así figura en las conclusiones del Congreso Universidad 2004, donde se le presenta como una alternativa útil para garantizar la educación permanente, el incremento de oportunidades de estudios superiores y el desarrollo de estrategias de cooperación. Precisamente, cabe señalar, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE fue fundado en 1956 por acuerdo de la Unesco y el gobierno mexicano, en tanto que la U. Andina Simón Bolívar es una institución académica creada por el Parlamento Andino en 1985.

Tabla 2
Posgrados AL por número de Alumnos y Nivel

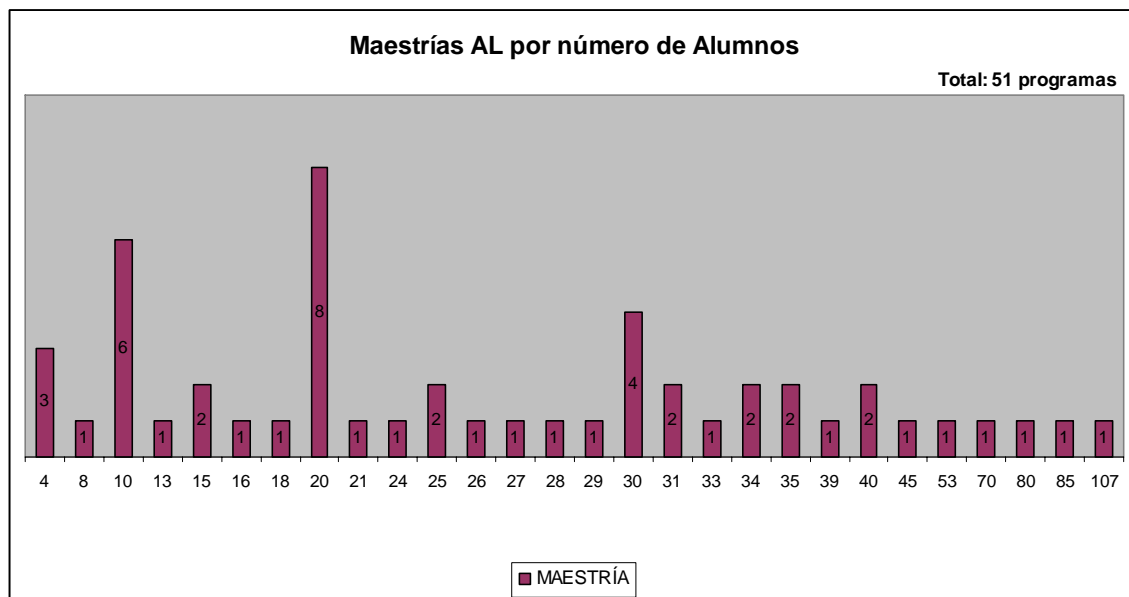
Alumnos	Maestría	Doctorado	Total
entre 4 y 20	23	13	36
entre 21 y 40	22	---	22
más de 42	6	4	10
Total	51	17	68

Al presentar esta categoría se destacó su valor en términos de permitir una apreciación general del volumen total de alumnos que cursan la postgraduación, así como por detectar las diferencias entre niveles formativos y países.

Con relación a lo primero, se debe señalar que, sobre la base de 68 programas que respondieron a la solicitud de información, el total de alumnos corresponde 1,865 distribuidos así por nivel:

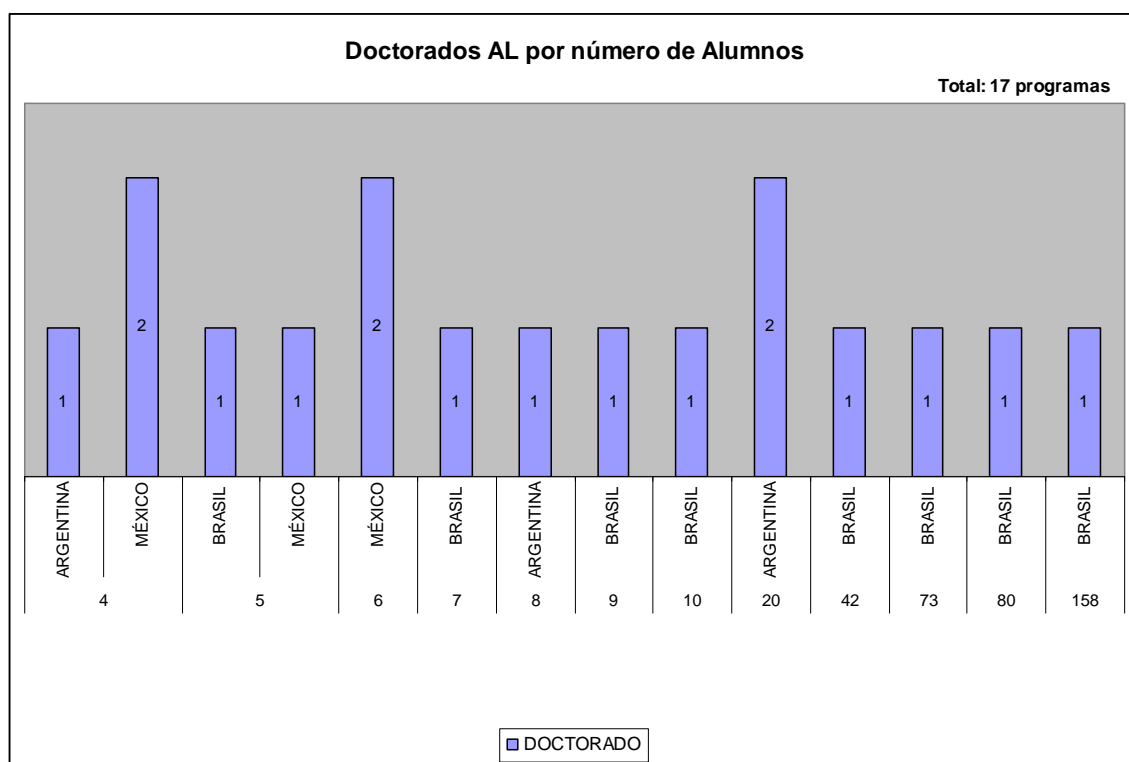
- 1,404 alumnos en 51 programas de maestría (27.5 alumnos por programa)
- 461 alumnos en 17 programas de doctorado (27.1 alumnos por programa)

Gráfico 17



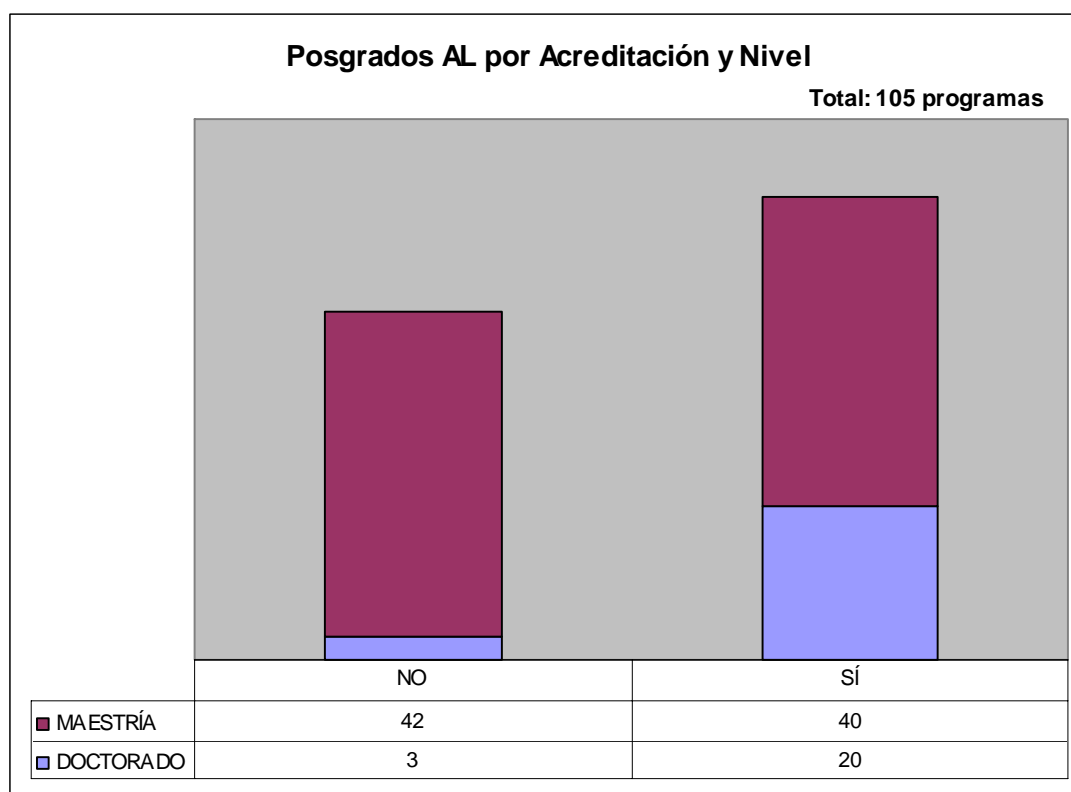
Respecto a los programas de maestría, estos se reparten en diez países latinoamericanos, con excepción de Cuba, Ecuador, República Dominicana y Uruguay. En este nivel, además, la mayoría de los programas (45) funcionan con grupos de alumnos “en curso” (excluyendo a egresados) que van entre 4 y 40. Aún así, los programas que funcionan con un número superior (6), totalizan 440 alumnos, casi una tercera parte del total, y se ubican en Argentina, Brasil, Costa Rica y Puerto Rico. Brasil y México, por su parte, concentran un total de 24 programas equivalentes a 629 alumnos y fueron de los países con mejor disposición a completar esta categoría. Desde Chile, Colombia, Puerto Rico y Venezuela, en tanto, respondieron todos los programas.

Gráfico 18



Los doctorados, por su parte, representan a 461 alumnos repartidos en 17 programas de tres de los cuatro países con oferta de este nivel, a excepción de Cuba que no respondió a la solicitud de información. Tampoco respondieron a esta solicitud cuatro doctorados de Brasil y uno de México.

Gráfico 19



En perspectiva regional, el 57% de los programas participa de sistemas de acreditación enmarcados dentro de políticas de apoyo a la investigación científica y tecnológica. Principal aporte a este grupo lo realiza Brasil con sus 19 maestrías y 12 doctorados, seguido de Argentina y México. El 43% restante incluye a países donde no se han establecido sistemas nacionales de Posgrado o, aun existiendo, los programas no se han incorporado a ellos.

Para el caso de Brasil, la acreditación total de sus programas se vincula con el hecho de tratarse de cursos *stricto sensu*, orientados a una formación más académica. El CNPq inscribe a la Comunicación dentro de las Ciencias Sociales Aplicadas y hasta el año 2002 funcionaba un total de 2,300 cursos *stricto sensu* en Brasil, siendo la participación de los posgrados de Comunicación no considerable aunque bien consolidada según lo visto en la Parte I.

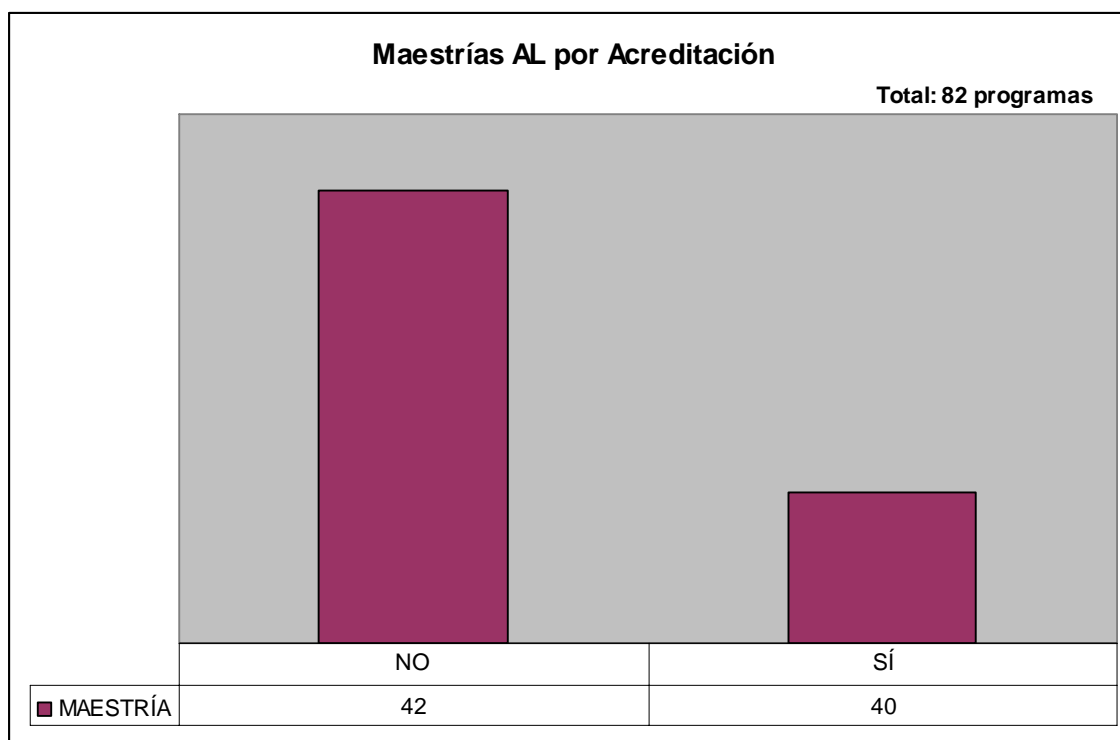
Para el caso de Argentina, según datos de la Coneau, el total de programas acreditados asciende a 993 en cinco áreas de conocimiento. Los posgrados de Comunicación aportan con 14 programas inscritos en el área de las Ciencias Sociales, en donde hay acreditados 259 postgrados. Por tratarse de un sistema todavía voluntario, se han considerado como acreditados, y así consta en las fichas respectivas, también los programas que se encuentran en proceso de evaluación ante la Coneau.

México es el tercer país con alta figuración en esta categoría, con 8 programas acreditados. Programas que, de todos modos, resultan ser menos de la tercera parte del total de sus 28 posgrados incluidos en la sistematización. Participación que desciende todavía más si se la ubica en el contexto del total de programas registrados en el PNP de Conacyt

que, al 15 de marzo de este año, consignaba 234. Algunas consideraciones sobre el proceso de consolidación del Sistema Nacional de Posgrado mexicano ya fueron señaladas en el análisis de Raúl Fuentes, así como en el debate producido durante la serie de reuniones de posgrado del período 1989-2001, ambos dentro de la Parte I.

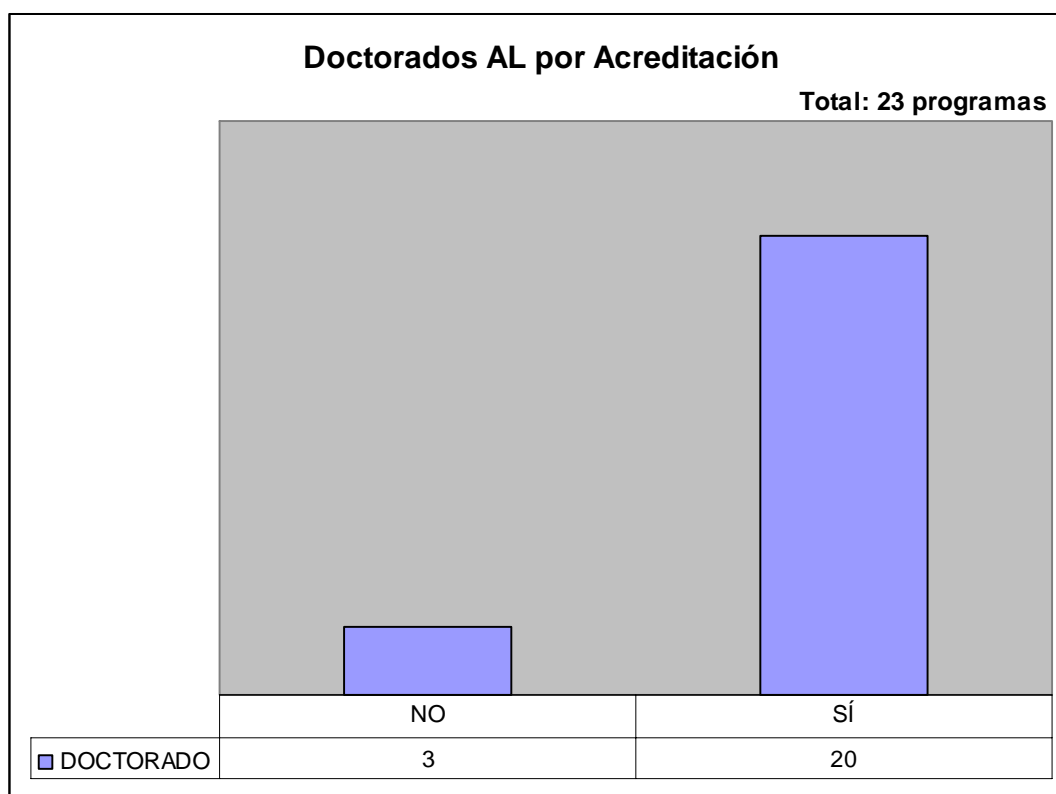
En el caso de Chile, finalmente, es todavía menor la participación de los posgrados de Comunicación sobre el total de programas acreditados por la Conap. De los cuatro así definidos, sólo uno (U. Austral) fue aprobado, y los otros tres se encuentran en proceso. Hasta julio de este año, la Conap registraba 167 maestrías y doctorados, siendo los posgrados de Comunicación los de más baja incidencia.

Gráfico 20



En este nivel hay prácticamente una igualdad entre los programas con acreditación y sin ella, con una leve diferencia a favor de los primeros. Como ya fue señalado, Brasil y Argentina representan los principales aportes, con 29 programas en conjunto. Destaca aquí la baja acreditación de los programas en México, con sólo 4 de un total de 22 maestrías.

Gráfico 21



Por tratarse sólo de cuatro países que participan de la oferta en este nivel, tres de los cuales cuentan con un sistema nacional de Posgrado, el 87% de los doctorados participa de dicho sistema. El 13% restante lo integran Cuba (U. de La Habana) y México (U. Veracruzana e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente).

2.- CONCLUSIONES

En correspondencia con lo propuesto en la Introducción, las conclusiones que a continuación se ofrecen apuntan a responder la pregunta generadora de este trabajo: ¿qué características presenta actualmente la oferta de posgrados de Comunicación en América Latina?

Aunque necesariamente provisionarias y de orden descriptivo, estas conclusiones buscan también avanzar en lo que llamé el propósito último de este trabajo, cual es la reactivación del debate pendiente sobre el crecimiento sostenido de las ofertas de maestrías y doctorados, condición indispensable para una reflexión más de fondo respecto a su sentido. Ya en el informe de Felafacs de 1985 se consignaba una recomendación que conserva validez hoy: “el nivel de la descripción y de los diagnósticos debe ser superado pero no olvidado, por cuanto existe una gran cantidad de datos que pueden retomarse y analizarse para reflexionar sobre ellos”. En esa medida, “los diagnósticos actuales deben ser completados, con miras a realizar estudios analíticos, críticos y evaluativos” (Felafacs, 1985, p.221). Veinte años más tarde, considero que la información aquí sistematizada podría representar el inicio de un nuevo diagnóstico sobre el cual llevar a cabo dicho análisis, crítica y evaluación.

Con miras, por lo tanto, a una caracterización de los posgrados de Comunicación en América Latina, se propone lo siguiente. En primer lugar, 105 ofertas de maestrías y doctorados pertenecientes a 68 instituciones de educación superior (de abrumadora mayoría universitaria), se distribuyen en catorce países latinoamericanos. Conservando el predominio que ya exhibían entre los “programas fundadores”, Brasil y México concentran más del 50% de la oferta de posgrados, seguidos de Argentina, país que se vino a sumar a ella con fuerza durante la última década. A estos “tres grandes” (grandeza alusiva sobre todo a la dimensión de sus sistemas de educación superior) se ha sumado un grupo de países de oferta intermedia pero dinámica (Bolivia, Chile, Cuba, Perú, Venezuela) quienes en su mayoría formaron parte de los “programas fundadores” pero que no han logrado consolidar ofertas de doctorado en Comunicación, a excepción de Cuba. Un tercer grupo, en tanto, lo integran países que en su mayoría han aparecido recientemente en la oferta de posgrados, dada su ausencia del grupo de “programas fundadores”, con las excepciones de Colombia y Puerto Rico.

En segundo lugar, fue en los años noventa que se produjo la “irrupción” de los posgrados, al tiempo que su descentralización geográfica, siendo el año 1999 el más productivo en ofertas dentro de un arco temporal de 32 años que recorre la postgraduación en Comunicación latinoamericana. Durante el primer lustro de esta década, sin embargo, la oferta de programas ya ha duplicado a la de igual período de la década noventa, hecho que marca una tendencia de crecimiento vertiginoso en ambos niveles formativos.

Respecto a la descentralización geográfica de las ofertas de posgrado, es precisamente el año 1990 el que marca la progresiva incorporación de programas en países diferentes a Brasil y México, donde hasta entonces se concentraban buena parte de ellos. Es la Maestría en Comunicación de la Pontificia U. Javeriana, en Colombia, la que inicia dicho proceso que se ha traducido en la incorporación de doce países a la oferta de posgrados, con las excepciones de Chile y Puerto Rico, cuyas maestrías son anteriores a 1990.

En tercer lugar, la oferta de posgrados de Comunicación en 49 programas es de tipo privada (al sumar la privada universitaria y la no universitaria), en 52 programas es de tipo pública y sólo en 4 programas de tipo internacional. La oferta privada irrumpió a mediados de la década noventa, aunque su presencia se remonta a los “programas fundadores” y se concentra en 33 universidades y 2 instituciones no universitarias. Este tipo de oferta es mayoritaria en el nivel de las maestrías. La oferta pública, en tanto, ha sido menor que la privada a partir de 1990 y se concentra en 31 universidades, siendo todavía mayoritaria en el nivel de los doctorados. La oferta internacional, a su vez, data de 1998 y se concentra en México, Ecuador y Bolivia.

Un cuarto rasgo descriptivo de la postgraduación en Comunicación latinoamericana refiere al hecho que la modalidad pedagógica continúa siendo de carácter presencial, privilegiando al seminario y taller como los principales recursos dentro del proceso enseñanza/aprendizaje. En muy pocos casos, todos ellos en maestrías recientes, se han creado programas a distancia que posibilitan la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), cuyo impacto sobre el número de alumnos no es posible de evaluar todavía.

Diferente, en este sentido, es la tendencia a la acreditación de los posgrados, cuya incorporación a sistemas nacionales de evaluación según criterios de calificación científica es mayoritaria. Relevante resulta el aporte de los posgrados en Brasil con la totalidad de sus programas acreditados por Capes, seguido de Argentina y México (acreditados por Coneau y Conacyt, respectivamente), así como el aporte de las universidades públicas. En el caso de México, además, existe sólo una oferta privada en el registro del Padrón Nacional de Posgrados de Conacyt.

El desarrollo de sistemas nacionales de posgrado, proceso desigual en los catorce países latinoamericanos, da cuenta, asimismo, de una política que busca consolidar un modelo de posgrado endógeno revestido de funciones múltiples: reproducción de comunidades académicas y de investigación al interior de los sistemas de educación superior (función endógena); satisfacción de ciertas demandas y necesidades provenientes del sector productivo (función exógena), y satisfacción de la demanda específica de formación por parte de sus usuarios potenciales (satisfacción de la demanda).

Las cinco características precedentes del posgrado latinoamericano de Comunicación pueden ser remitidas, para efectos de su análisis, a procesos ocurridos dentro de lo propuesto en la Parte I como la intersección estructural de los posgrados, en tanto subsistemas de la educación superior y objeto de políticas de desarrollo en ciencia y tecnología. Procesos que hacen del posgrado un tema clave de la agenda política en tanto nivel formativo que promueva el acceso de nuestros países a la Sociedad de la Información.

Una sexta característica que se puede anotar de la postgraduación en Comunicación refiere al hecho que el 25% de los programas (26) se proponen el estudio de la Comunicación en términos genéricos, porcentaje que aumenta al agregar programas orientados al estudio de la Comunicación Social y, para el caso de algunas maestrías, también del Periodismo. Esta constatación revelaría, en términos hipotéticos, el vínculo mantenido entre los posgrados (en teoría cursos de formación avanzada en Comunicación) con los tres modelos fundacionales del campo académico latinoamericano: la formación de periodistas, la formación del comunicador intelectual y la formación del “comunicólogo” en tanto científico social. Prácticamente un 67% de la oferta de posgrados, en cambio, una vez excluido el primer segmento, se propone el estudio de la Comunicación, ya sea

mediante un recorte específico (Comunicación y cultura, Comunicación y tecnologías educativas, Comunicación política, Comunicación organizacional), ya sea relacionando Comunicación con otras disciplinas y temáticas (Semiótica, Publicidad, Relaciones Públicas, Información, Mercado, Salud, Educación, Multimedios, entre otras), ya sea integrando el estudio de la Comunicación dentro de un área de conocimiento más amplia (Ciencias Sociales). En esta última modalidad se inscriben prácticamente todos los doctorados ofrecidos en México.

A la luz de la dispersión temática de la postgraduación en Comunicación, rasgo concomitante a la irrupción de la oferta durante la década noventa, es que se puede apreciar mejor la orientación de los programas en términos de sus perfiles de ingreso/egreso. Con respecto al primero de ellos, un abrumador 92% de las maestrías y doctorados va dirigido a un ingreso múltiple expresado, en muchos casos, bajo la fórmula promocional “licenciado en cualquier área del conocimiento”. Dicho de otro modo, apenas un 8% de los programas, y sólo maestrías, va dirigido a comunicadores (homologable a periodista y comunicador social), dato que termina de configurar una preocupación respecto al sujeto/objeto de la formación y se remonta a las experiencias de diagnóstico impulsadas por Felafacs en los años ochenta en torno a los “programas fundadores”. Una respuesta tentativa del bajo índice en la orientación para comunicadores puede hallarse en lo que gran parte de los (escasos) antecedentes llama la “función remedial” del postgrado de Comunicación, la cual por cierto se intenta evitar.

Con respecto al perfil de egreso, centrado en el producto de la formación, el 57% de los programas (60) se orienta a un perfil múltiple que habilita en una amplia gama de competencias, las que irían desde la investigación a la alta capacitación profesional, pasando por la docencia. Por tratarse, sin embargo, de un tipo de egreso demasiado amplio, el cual requiere de información empírica para ser precisado en cada caso, aquí se compara a lo que Ricardo Lucio define como la función de “satisfacción de la demanda” de los posgrados. Un perfil de egreso profesional, en tanto, caracteriza a 32 programas, todos ellos maestrías orientadas a satisfacer demandas y necesidades provenientes del sector productivo, enmarcadas así dentro de la “función exógena” de los posgrados. Finalmente, 13 programas (nueve de ellos doctorados) se definen por un perfil de egreso en investigación, orientado al sistema de educación superior: formación de maestros y fortalecimiento de los apartados de investigación propios. Perfil inscrito en la “función endógena” del posgrado.

Aunque, repito, el alcance ofrecido por la sistematización de los posgrados no permite el acceso a sus particularidades, único modo de precisar mejor las anteriores categorías, me permito hipotetizar lo siguiente: la progresiva ampliación de los perfiles de ingreso/egreso en los diferentes programas de posgrado de Comunicación latinoamericanos se relaciona, en primer lugar, con una estrategia promocional (y comercial tomando en cuenta la alta oferta privada de las maestrías) para atraer así un mayor número de alumnos; en segundo lugar, se relaciona con lo que Raúl Fuentes (2003b) expresa así para el caso de México pero que yo extiendo a los demás países: “la disyuntiva entre disciplinarización y disolución disciplinaria de los estudios de Comunicación es el principal desafío a enfrentar en la primera década de este siglo”; en tercer lugar, se relaciona con la centralidad que hoy, en el marco de lo que se ha definido como la Sociedad de la Información, han adquirido los estudios de Comunicación en cuanto (multi/trans/post) disciplina que despierta un alto interés entre los alumnos. Cuestiones estas que le otorgarían un gran valor al estudio de los

imaginarios que confluyen en los posgrados, y que fuera, de hecho, la pregunta que condujo a este trabajo de sistematización.

Una octava característica es el alto número de programas que consignan en su oferta áreas de concentración y líneas de investigación, destacando entre ellos los doctorados. Si bien las maestrías, también en un alto número incorporan áreas de concentración y/o líneas de investigación, habría que señalar que es en Brasil donde la correspondencia entre unas y otras es objeto de evaluación y motivo de intercambio regular entre los programas por medio de sus asociaciones científicas. Para el caso de los otros países, no es por medio de esta sistematización como acceder al análisis de un tema central para los estudios de posgrado y del campo académico latinoamericano en general, sobre el cual a su vez muy poco se debate. Por lo pronto, vale la pena remitir a las reflexiones de Raúl Fuentes y María Immacolata Vassallo de Lopes presentadas en la Parte I de este trabajo.

Otra categoría que fue analizada corresponde al número de alumnos de los programas en la cual se aprecian fuertes diferencias de unos con otros, así como entre los dos niveles formativos. Si algo puede concluirse a este respecto, es la concentración de los 1,865 alumnos “declarados” en un amplio segmento que oscila entre los 4 y los 40, sobre todo en las maestrías. Respecto a los doctorados, apenas cuatro (todos en Brasil) sobrepasan los 40 alumnos y se extienden hasta 158, contrastando fuertemente con el resto de programas que oscila entre 4 y 20 alumnos. Cabe señalar aquí la excepción que marca el doctorado en México, donde sólo una de las seis ofertas corresponde a un programa en Comunicación. La información sobre esta categoría, además, es una de las más difíciles de obtener por parte de los programas, los cuales la administran celosamente.

Para finalizar esta caracterización, diré que en cuanto a los objetivos, considerados en primera instancia información complementaria respecto a cuestiones como los perfiles de ingreso/egreso de los programas o respecto a su “declaración de intenciones” ligadas a la pertinencia social de los mismos, ellos representan el espacio privilegiado de la retórica promocional de los posgrados. Retórica que actualiza la crítica formulada a fines de la década ochenta por Luis Torres en términos de la imposibilidad de sustraerse “al hecho de la oferta y la demanda formativa en que se inscribe la actividad universitaria en América Latina” (Torres, 1988). Aún así, no se puede generalizar, pues en varios otros casos (por lo general en programas que disponen de otros recursos con los cuales sustentar su oferta) los objetivos denotan una propuesta mejor articulada y se corresponden con el resto de la información del posgrado.

Intentaré a continuación establecer una relación más directa entre la caracterización hasta aquí presentada del posgrado de Comunicación con aspectos relevantes propuestos en los marcos de referencia de la Parte I de este trabajo. Un esfuerzo que dote al análisis tanto de perspectiva histórica como de un matiz interpretativo.

Vistos en relación con el debate pendiente que rodea a los posgrados de Comunicación en América Latina, se pueden señalar las siguientes cuestiones. En primer lugar, las iniciativas en torno a los “programas fundadores”, que en rigor abarcan desde 1982 (Seminario de posgrados en U. del Valle) hasta 1986 (III Simposio de posgrados en Sao Paulo), sientan las bases de la problemática de la formación de cuarto nivel en Comunicación alrededor de temas estratégicos que a la vez que reflejan el momento histórico en que se sitúa el diagnóstico, cobran validez para el análisis presente. Dentro del primer grupo de temas, se cuentan lo relativo a la vocación latinoamericana como expresión mayor de la pertinencia social de los posgrados; el llamado al intercambio y la cooperación

interinstitucional para el fortalecimiento de las propuestas, y la recomendación de perfiles de egreso orientados a la formación de docentes e investigadores para nutrir el campo académico. Dentro del segundo grupo de temas, se ubican la función no remedial de los programas que permita al posgrado distanciarse de los vacíos en la licenciatura al tiempo que la formulación de un perfil de egreso múltiple (orientado a las demandas profesionales, académicas y de investigación); la necesidad de evaluar los egresos de los programas como un índice relevante de su pertinencia y, finalmente, el reconocimiento de los postgrados como espacios de legitimación de los estudios de Comunicación. Aunque ya entonces se admitía que los procesos formativos no se tornaban objetos de estudio relevantes para los investigadores, cabe anotarse una recomendación como la siguiente: “es necesario el contacto y la colaboración entre las universidades para no repetir esfuerzos de los programas” (Felafacs, 1985). A mi parecer, recomendaciones como estas, además de las referidas a las áreas, objetos y métodos de la investigación apuntan directamente a una pregunta mayor por entonces: el sentido de las ofertas de posgrado. Pregunta, en el escenario de oferta creciente como la actual, resulta fundamental.

De acuerdo al estado actual de la posgraduación, y a casi veinte años desde la última de estas iniciativas de diagnóstico, se ha generado una “brecha reflexiva” cuyo efecto negativo principal sobre el campo académico latinoamericano se resume en la ignorancia de los procesos de institucionalización de la investigación en Comunicación, dentro de los cuales se inscribe el postgrado como un nivel estratégico. Cabe preguntarse, en este punto, respecto al papel jugado por Felafacs en tanto asociación académica que promovió dichas iniciativas con apoyo de organismos como Alaic y la UNESCO, pero que decidió interrumpir el seguimiento al desarrollo de los postgrados. Consecuencia de esto, en el análisis de cobertura y tratamiento presentado en la Parte I, la presencia de artículos sobre la formación de cuarto nivel en la revista *Diálogos de la Comunicación* es mínima, esporádica y dirigida básicamente a la presentación de nuevos programas académicos. En segundo término, se agrega el hecho que el sitio web de Felafacs no fue relevante para esta sistematización.

En segundo lugar, y respecto esta vez a las Reuniones Nacionales del posgrado mexicano, convocadas tras el objetivo de consolidar y legitimar los espacios de institucionalización e investigación de la Comunicación en el país, se puede apuntar lo siguiente. Por una parte, durante el lapso de once años en que transcurren (1989-2001), se produce el crecimiento explosivo de la posgraduación, sobre todo de naturaleza privada, así como los primeros cursos de doctorado. Por otra parte, en estos años se hacen sentir los efectos de la política científica y la adaptación de los programas a ella. Tal es el caso del Padrón de Excelencia (PE) creado por Conacyt en 1991.

No es claro en el caso de estas iniciativas, el cumplimiento del objetivo trazado originalmente. Cuestión en la que sin duda influyen múltiples factores, además de los mencionados arriba. Lo que se evidencia de la sistematización, por lo pronto, es la existencia de un núcleo de programas pertenecientes a IES públicas y privadas del país que sí parecen haber constituido espacios de legitimación y consolidación para la investigación en Comunicación, en su mayoría con ofertas de maestría y doctorado. Instituciones, además, con participación regular tanto en la serie de reuniones nacionales como en las iniciativas latinoamericanas alrededor de los programas fundadores: la UNAM, la UAM, la UIA, el ITESO y la UdeG. No puede olvidarse otra cuestión: su intensa producción científica ha generado una *estructura bipolar* dentro del campo académico de la

Comunicación mexicano, pero ella se realiza en un contexto de *triple marginalidad* de la investigación en Comunicación (Fuentes, 2003a; Fuentes y Sánchez Ruiz, 1989).

Sólo en parte debido a la interrupción de las Reuniones Nacionales de posgrado, es la escasa cobertura otorgada a esta temática en la revista *Comunicación y Sociedad* de la UdeG. En ella, los pocos artículos encontrados se ubican a mediados de los años noventa y casi siempre caracterizados por una alusión indirecta al posgrado y respecto a dimensiones de tratamiento de orden preferentemente estructural.

En tercer lugar, y circunscrito en este panorama de discusión marginal e interrumpida en torno a los posgrados, es que el caso brasileño adquiere relieve. Dos son las evidencias y ambas reflejan la producción y reproducción de una estructura científica que promueve el intercambio de los estudios de posgrado. La primera de ellas la constituye Compós, asociación científica que desde 1991, agrupa a los programas evaluados periódicamente por Capes e impulsa actividades de fortalecimiento de las maestrías y doctorados, así como del campo académico. En su calidad de representante del área de Comunicación, Compós asimismo participa de una institucionalidad científica más amplia y de larga data como la brasileña, cuestión que la mantiene en constante interlocución para el afinamiento de los criterios de evaluación con las agencias públicas.

La segunda evidencia, complemento y consecuencia de lo anterior, deriva del análisis de cobertura y tratamiento de las revistas académicas. En él destaca la mayoritaria participación de *Intercom*, expresada en un mayor número de productos, un más alto índice de cobertura y una amplia gama de dimensiones para el análisis de los posgrados. *Intercom*, se recuerda, es una publicación editada por la Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación, fundada en 1977.

El desarrollo del segundo marco de referencia, el cual llamo “la intersección estructural de los postgrados” se inicia con la siguiente pregunta: ¿qué nuevo escenario delimitan las reformas ocurridas en los SES latinoamericanos y las políticas de apoyo y fomento al desarrollo de ciencia y tecnología para los postgrados de Comunicación?.

Para dar respuesta a ella, se debe comenzar por distinguir algunos niveles de análisis e interpretación, tal como son planteados en el trabajo. En primer lugar, desde el nivel mundial asoma un complejo escenario de propuestas de reforma a la educación superior provenientes de organismos diversos como la Unesco o el Banco Mundial (BM), ambos con precedentes de apoyo técnico y crediticio, respectivamente, pero cuyas diferencias estriban en la orientación de sus propuestas así como en las metodologías adoptadas para su formulación.

En segundo lugar, parece existir un núcleo o común denominador en todos los documentos de política pública reseñados el cual se halla a la base de los diagnósticos de la educación superior dentro de la inaprehensible categoría de “países en desarrollo”. Diagnóstico que podría resumirse en las siguientes características: expansión cuantitativa de la educación superior expresada en el fuerte aumento de la matrícula; diversificación múltiple de los SES (en número y tipo de instituciones, en modalidades de estudio, en cantidad y niveles de los programas académicos); restricciones financieras en el gasto público. A estas tres propiedades, se agregan una serie de resultados mixtos, dicho en palabras del BID, relativos al gobierno universitario, la equidad en el acceso al sistema y el aseguramiento de la calidad en un sentido amplio.

Partiendo de este diagnóstico (para unos de crisis, para otros además de oportunidad), se van formulando las diferentes propuestas y recomendaciones. Entre ellas,

destacan a mi parecer las de la Unesco cuya metodología participativa (que contrasta con la formación de grupos de expertos) ofrece el más amplio registro de posibilidades para los diversos actores relevantes de los SES. En ambos documentos de política, pero sobre todo en el de 1998, se realza el papel atribuido a la investigación científica y tecnológica, y centralmente a la formación de postgrados, como una actividad regular y necesaria para el desarrollo integral de los países. Énfasis que, en todo caso, también aparece en los otros documentos y que da cuenta del reconocimiento a la necesidad de avanzar en la incorporación a la sociedad del conocimiento.

Una vez, sin embargo, que los documentos son apreciados como propuestas de diseño de un nuevo modelo de educación superior, en cuanto estrategia fundamental para el acceso de los países en desarrollo al nuevo modo de desarrollo informacional, en palabras de Castells (1997), es cuando ellos revelan sus diferencias. Bajo esa consideración es que tanto el BM como el BID, dado su carácter financiero y alineación a una política de desregulación de mercados, sustentan criterios de eficiencia (cuantitativos y cualitativos) de las funciones de la educación superior expresados en reformas como la privatización institucional, las políticas de incentivos y generación de ingresos propios en las universidades públicas, o el establecimiento de sistemas de calidad basados en los rendimientos institucionales. Un matiz diferenciador en el caso del BM (2000), lo marca la propuesta del *análisis holístico* que concilie la dirección estratégica de los SES con el respeto a la diversidad que estos exhiben hoy día en todo el mundo. Matiz que en esa dirección se emparenta con el “espíritu” de las propuestas de la Unesco resumibles en estos fines de largo plazo: *universidad pro-activa*, comprometida con su entorno sociocultural al tiempo que con la búsqueda de conocimiento, y el nuevo *pacto universitario* de la educación superior con el desarrollo humano sustentable.

Un caso diferente, pero de igual importancia, lo constituye el tratamiento a la educación superior por parte de la Organización Mundial de Comercio (OMC). La iniciativa que este organismo impulsa representa sin duda la propuesta más radicalmente simplificadora de la complejidad de los sistemas de educación superior en el mundo, tal como nos la presentan los documentos de política. Coincidiendo con las críticas formuladas por diferentes instancias de países en desarrollo y países desarrollados, el Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS) sintetiza una versión pobre y unidimensional de la educación superior (simple mercancía dentro de un negocio millonario) que contrasta con los valores históricos y la misión presente y futura asignada a ella en todo el mundo.

Roberto Rodríguez (2001), por su parte, advierte que son necesarios estudios empíricos para determinar el grado de influencia que sobre los SES de los países de América Latina han ejercido las propuestas de reforma provenientes de los organismos financieros. Influencia que muchas veces se da por supuesta pero se olvida documentar. Si bien se trata de una observación plausible, y reconociendo que no forma parte de los objetivos principales de este trabajo, diré que a la luz del repaso con base en datos y documentos oficiales del desarrollo de los sistemas de educación superior durante las últimas dos décadas en América Latina, es dable afirmar que el proceso de reforma asoma coincidente con las propuestas emanadas de los organismos internacionales. Más aun, dicha coincidencia ha tenido a ser mayor respecto de los documentos elaborados por el Banco Mundial y el BID que respecto a los de la Unesco. Como evidencias se pueden citar las siguientes tres características: la puesta en marcha de procesos de diversificación institucional, con énfasis en la privatización de la IES; la disminución del gasto público y el

aumento del gasto privado, y el establecimiento de una “cultura de la evaluación” (Aboites, 2000), basada en criterios eficientistas. En gran medida, esto es lo que se plantea en la Parte I respecto a los “temas críticos” de la educación superior latinoamericana durante la década de los noventa, y tomando como ejemplo el caso chileno.

De estas evidencias, y de otras que se podrían aludir, se concluye que ni el *análisis holístico* propuesto por el BM, ni la propuesta más consistente de *visión y acción* para el siglo XXI propuesto por la Unesco, han significado una prioridad al momento de formular la política pública para los sistemas de educación superior. Retomando el caso chileno, ya fue indicado cómo a partir de 1999 se comenzaron a implementar las “reformas de segunda generación” (Bernasconi, 1999) para dar inicio al programa Mecesup gracias al apoyo de 241 millones de dólares por parte del BM. De otra parte, en el reciente diagnóstico del encuentro “Universidad 2004” (auspiciado por el Iesalc), aparece claramente la problemática de la falta de equidad en el acceso a la educación superior; la acentuación de la “brecha digital” con los países desarrollados y la consiguiente necesidad de cooperación interinstitucional para favorecer procesos de integración. Es decir, la repetición de las propuestas formuladas por la Unesco hace prácticamente una década.

El nuevo escenario, por lo tanto, que delimitan las reformas a los sistemas de educación superior para los posgrados de Comunicación, se corresponde necesariamente con algunas de las transformaciones aludidas. En primer lugar, la oferta privada si bien ya estaba presente en algunos de los programas fundadores de la postgraduación latinoamericana, aunque asociada entonces a universidades confesionales, hoy se ha expandido hasta superar el total de la oferta pública. Como arroja la descripción analítica del total de programas, la oferta privada en el nivel de maestría ya superó a la oferta pública, aunque sigue siendo menor en el nivel de doctorado. Una interpretación de esto último, proviene del hecho de que fueron las universidades públicas (sobre todo brasileñas y mexicanas, como se ha podido ver) las primeras en crear cursos de maestría que, tras un período de consolidación, luego se extendieron al nivel de doctorado con énfasis en la reproducción endógena de las sus cuerpos académicos.

Una segunda característica presente en los posgrados de Comunicación, puede señalarse respecto a la incipiente diversificación de la oferta: por un lado, dada la emergencia de programas por parte de IES no universitarias e internacionales; por otro lado, con oferta basada en modalidades diferentes a la presencial (semipresencial y a distancia). En ambos casos, además, esto ocurre dentro de la oferta de tipo privada y no registra precedentes en el grupo de los programas fundadores.

Un tercer rasgo distintivo de la evolución de la educación superior presente en los posgrados, se vincula a la disminución del financiamiento público. Disminución que, en un sentido estructural pasa por el bajo porcentaje de presupuesto destinado a actividades de I+D en la región y, en otro sentido, se refleja en el cobro de aranceles elevados para cursar maestrías y doctorados en instituciones públicas. Si bien históricamente la formación de posgrado representó el pago de un arancel, éste no era tan significativo como para igualar actualmente, en muchos casos, al de la oferta privada. Lo anterior pareciera estar ligado a la necesidad de generar recursos propios en muchas universidades públicas. En una palabra, lo que Brunner (2000) llama el proceso de “empresarialización” de estas instituciones.

El cuarto rasgo, esta vez relativo a los sistemas científicos y tecnológicos, se vincula al tema de la incorporación de los programas a sistemas nacionales de posgrados, como parte de una política de desarrollo científico y tecnológico. Ha podido verse cómo ha ido avanzando, sobre todo durante la década de los noventa, el movimiento por la acreditación

en todos los países y niveles formativos de la educación superior. Para el caso de América Latina, sin embargo, este avance ha sido desigual en el nivel de posgrado, otorgándole prioridad, en la mayoría de los países, a los cursos de pregrado.

Sólo en aquellos países donde se habían montado sistemas de desarrollo científico y tecnológico, que incluían programas de apoyo a la formación de cuarto nivel, existía cierta tradición evaluativa, destacando, ciertamente, el caso de Brasil cuyo modelo de posgrado endógeno y descentralizado, es el más consolidado de toda la región. Pero no es sino con el avance de políticas de reforma que establecen la necesidad de acreditación y evaluación en todos los niveles con miras a una homologación internacional que los haga competitivos, cuando este índice hoy se ha convertido en un distintivo al que aspiran los programas y que marcan las diferencias entre posgrados de primera y segunda clase.

De este modo, son los países cuyos sistemas nacionales de posgrado fueron descritos en la Parte I (Argentina, Brasil, Chile y México), los que mayor participación tienen dentro de las maestrías y doctorados acreditados en América Latina, no obstante sistemas de este tipo ya comienzan a ser desarrollados en otros países, como es el caso de Venezuela.

Una pregunta bien formulada hoy sobre el sentido de la oferta de postgrados en Comunicación en América Latina, creo que sin duda amerita ser enriquecida con otras variables y consideraciones de análisis. De hecho, implica una pregunta anterior a ella referida al interés mismo de su formulación como pregunta pertinente para el campo académico. Convencido personalmente de su valor, mi propósito una vez concluido este trabajo es que al menos los marcos de referencia aquí propuestos para la lectura de la postgrados de Comunicación se hayan vuelto necesarios en un esfuerzo reflexivo que, espero también, sea otra vez recuperado.

BIBLIOGRAFÍA

ABOITES, Hugo (2000).

El Examen Único y cultura de la evaluación en México. En Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (comps.), Evaluación Académica. México: Cesu-UNAM.

ABOITES, Hugo (2002).

La Acreditación de los programas de formación profesional para las instituciones de educación superior: las estrategias de la comercialización. En Tereshina Bertussi (coord.), Anuario Educativo Mexicano 2002. México: Diario La Jornada - Universidad Pedagógica Nacional.

ABOITES, Hugo (2003). El lado oscuro de los CIEES. Una crítica a los

Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). *Revista Reencuentro*, No. 36, abril.

ALARCÓN ALBA, Francisco (2004).

Evaluación y Acreditación de Programas de Postgrado en América Central. Ciudad de Panamá, marzo. Versión electrónica: www.periodicolauniversidad.com/contenidos/lunes/07Fco_Alarc%F3n_Acreditaci%F3n%20de%20Postgrados.pdf - Resultado Suplementario -

ALCÁNTARA, Armando (2000).

Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. Encuentro de Especialistas en Educación Superior, UNAM. Versión electrónica: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/ceiich/educacion/alcantara.htm>

ARRIAGADA, Genaro (1998)

Por la Razón o la Fuerza. Chile bajo Pinochet. Santiago de Chile: Sudamericana.

AUCC/ACE/EUA/CHEA (2001). Declaración conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercio y Servicios. Versión electrónica: <http://www.columbus-web.com/es/partej/declaracion.doc>

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1997). Educación Superior en América Latina y el Caribe: documento de estrategia. Documento redactado por Claudio de Moura y Daniel C. Levy con la colaboración de Andrés Bernasconi. Versión electrónica: <http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>.

BANCO MUNDIAL (1994). La Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Versión electrónica: wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/0/837011115d1c3395852569680065d3cd?OpenDocument - 11k -

BANCO MUNDIAL (2000). Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros Promesas. Traducción licenciada a la Corporación de Promoción Universitaria en Santiago de Chile.

BERNASCONI, Andrés (1999). Second-Generation Reforms in Chile. *International Higher Education*. Versión electrónica: www.bc.edu

-
- BOTERO ÁLVAREZ, Javier (2004).
La Educación Superior en las negociaciones de Tratados de Libre Comercio. Presentación del viceministro de Educación colombiano. Versión electrónica:
<http://www.unab.edu.co/apoyo/relacionesint/>
- BRUNNER, José Joaquín (1990).
Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNNER, José Joaquín (1999).
El sistema universitario chileno. Presentación ante la Cámara de Diputados. Valparaíso, 9 de junio. Versión electrónica: http://www.geocities.com/brunner_cl/escamdip.html
- BRUNNER, José Joaquín (2000).
Ponencia en “Luego de la evaluación, los desafíos de la universidad Latinoamericana. Una agenda para el siglo XXI”. México DF, 29 de septiembre-1 de octubre.
- CAPARELLI, Sergio (1996). Postgraduación en Comunicación y regionalización. *Intercom* Vol. II, N° 2, julio-diciembre, pp.23-34.
- CASTELLS, Manuel (1997).
La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1, La sociedad Red. Madrid: Alianza.
- CSUCA (2003). Convenio de Constitución del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, 18-19 de noviembre. Versión electrónica:
www.utp.ac.pa/csuca/conte_foro/convenios_estatutos/convenioconstitucion.pdf -
- DE LA TORRE ESCOTO, Gabriela y Raúl Fuentes Navarro (2002).
Producción de conocimiento y formación de investigadores. Un análisis de las tesis de maestría en comunicación en México (1996-2000). En Francisco Jesús Aceves (comp.), *Coneicc Anuario X*.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2003).
Organismos Internacionales y Educación Superior. Versión electrónica:
[www.uv.mx/ie/Download/ Power%20Organismos%20Internacionales.ppt](http://www.uv.mx/ie/Download/Power%20Organismos%20Internacionales.ppt)
- DURHAM, Eunice R. (2002).
Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. En Rollin Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en los años noventa* (pp.9-30). México: Flacso, U.Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.
- FELAFACS (1983).
Simposio Latinoamericano de Estudios de Postgrado en Comunicación Social. Lima, Perú.

FELAFACS (1985).

La formación profesional de comunicadores sociales en América Latina: Pregrados y Postgrados 1984-1985. Bogotá, Colombia.

FUENTES NAVARRO, Raúl (1997). Consolidación y fragmentación de la investigación de la comunicación en México, 1987-1997. *Comunicación y Sociedad*, N° 30, mayo-agosto, pp. 27-50.

FUENTES NAVARRO, Raúl (1998).

La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica. Guadalajara: ITESO-Universidad de Guadalajara.

FUENTES NAVARRO, Raúl (2003a).

Profesionalización avanzada y consolidación académica de la investigación de la comunicación en México. Ponencia en el “Tercer Coloquio Internacional en Comunicación e Información en el Siglo XXI”. Veracruz, 29 de septiembre-1 de octubre.

FUENTES NAVARRO, Raúl (2003b).

La producción social de sentido sobre la producción social de sentido: hacia la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la comunicación. En Maria Immacolata Vassallo de Lopes (org.), *Epistemología de la Comunicación* (pp.15-40). Sao Paulo: Ediciones Loyola.

FUENTES NAVARRO, Raúl y Enrique Sánchez Ruiz (1989).

Algunas condiciones para la investigación de la comunicación en México. Cuadernos Huella, N°17, ITESO, Guadalajara.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (2000).

La nueva Universidad. Encuentro de Especialistas en Educación Superior, UNAM. Versión electrónica: <http://www.unam.mx/ceiich/educacion/casanova.htm>

GONZÁLEZ, Luis Eduardo (2003).

Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas. En Marcela Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (pp.141-159). Buenos Aires: Clacso.

HECHT ABOURBIH, Daniela y Rocío Villalobos Ovando, (2003). *Estado actual de la enseñanza del periodismo y la comunicación social en Chile*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile, Instituto de la Comunicación e Imagen, Escuela de Periodismo, Santiago, Chile.

HOPENHAYN, Martín (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista de la Cepal*, N°81, pp 175-193. Versión electrónica:

<http://www.eclac.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/6/LCG2216PE/lcg2216e-Hopenhayn.pdf>

JACKS, Nilda (2003).

Altos estudios en Comunicacao: a experiencia da posgraduacao brasileira.

Ponencia en el “Tercer Coloquio Internacional en Comunicación e Información en el siglo XXI”. Veracruz, 29 de septiembre-1 de octubre.

KENT, Rollin (2002).

Las políticas de evaluación. En Rollin Kent (comp.), Los temas críticos de la educación superior en los años noventa (pp.254-324). México: Flacso, U.Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.

KLEIN, Lúcia y Helena Sampaio (2002).

Actores, arenas y temas básicos. En Rollin Kent (comp.), Los temas críticos de la educación superior en los años noventa (pp.31-105). México: Flacso, U.Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.

LEMAITRE, María José (2003). El Mercosur e Iberoamérica: compromisos con la calidad de la Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*, segundo semestre, pp.207-220.

LUCIO, Ricardo (2002).

Políticas de posgrado en América Latina. En Rollin Kent (comp.), Los temas críticos de la educación superior en los años noventa (pp.325-374). México: Flacso, U.Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.

MARQUIS, Carlos (2000).

Ponencia en “Luego de la evaluación, los desafíos de la universidad Latinoamericana. Una agenda para el siglo XXI”. México DF, 29 de septiembre-1 de octubre.

MUÑOZ, Germán (1987). Pontificia Universidad Javeriana. Perfiles de un proyecto de postgrado en Comunicación Social. *Diálogos de la Comunicación*, N° 19.

NEIRA, Walter (1987). III Simposio Latinoamericano de estudios de postgraduación en Comunicación Social. *Intercom*, N°56, enero-junio, pp.101-105.

PASQUALI, Antonio (1970).

Comprender la comunicación. Caracas: Monté Ávila.

RAMA, Claudio (2004).

El desafío de la calidad con equidad. Palabras de inauguración “Universidad 2004”. La Habana, febrero.

RENERO, Martha (1998). Una mirada al campo de la comunicación. Conversación con Jesús Martín-Barbero. *Comunicación y Sociedad*, N° 34, septiembre-diciembre, pp.157-174.

-
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2001).
La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales. En Carlos Alberto Torres (comp), Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI (pp.53-80). Buenos Aires: Clacso.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2003). La OMC y la educación ¿cuál es la postura de México?. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Volumen III, N°76, México, septiembre. Versión electrónica: www.observatorio.org/colaboraciones/rodriguez3.html
- SCHWARTZMAN, Simon (1996).
América Latina: Universidades en Transición. Washington: Organización de los Estados Americanos, Colección Interamer, N°6. Versión electrónica:
<http://www.schwartzman.org.br/simon/oea/sumario.htm>
- TORO BALART, Ernesto (2000). Realidad y prospectiva de la Educación Superior en el Mercosur. *Revista de la educación superior chilena-Mecesup*, julio.
- TORRES, Luis (1988). Postgrados en Comunicación en América Latina: ¿retórica de una realidad o de una retórica?. *Diálogos de la Comunicación*, N° 20.
- UDUAL (2004) Declaración de Boyacá. Versión electrónica:
<http://www.iteso.mx/MyBlobSrvlt?ID=416>
- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Impreso en Francia.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Versión electrónica: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- “UNIVERSIDAD 2004”. Cuarto Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, febrero. Versión electrónica:
<http://www.universidad2006.cu/Espanol/Antecedentes/RelatoriaUniv2004.pdf>
- VASALLO DE LOPES, María Immacolata (1999). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos de la Comunicación*, N°56, octubre, pp.12-27.
- VASALLO DE LOPES, María Immacolata (1991). La investigación sobre comunicación en Brasil. *Comunicación y Sociedad*, N° 10-11, septiembre-abril, pp.167-191.
- VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (2001a).
Reflexiones sobre el estatuto disciplinario del campo de la Comunicación. En Vassallo de Lopes y Raúl Fuentes Navarro (comps.), *Comunicación, campo y objeto de estudio* (pp.43-58).

VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (coord)(2001b).
“Avaliação dos Egressos dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação no Brasil”.
PESQUISA NUPEM/COMPÓS. Relatório Final, Volume I, São Paulo.

VERANO, Alejandro, Glenda Morandi y Magalí Catino (2003). La formación universitaria en comunicación en la Argentina: realidades y desafíos en el escenario actual de la educación superior. *Oficios Terrestres*, año IX, N° 14, pp.144-153.

YARZÁBAL, Luis (2000). La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva. *Revista de la educación superior chilena-Mecesup*, julio.

ANEXOS

ANEXO 1

LA PREGUNTA POR INTERNET

El objetivo de estas páginas es explorar algunas implicaciones que para la investigación en Comunicación conlleva el uso de Internet, a partir de la experiencia de búsqueda desarrollada para efectos de la sistematización de posgrados de Comunicación en América Latina. Posgrados cuya información ha sido mayoritariamente recolectada de diversos y numerosos sitios web disponibles en la Red Internet y que representan espacios oficiales de difusión institucional.

La reflexión que me propongo articular se conecta con la premisa metodológica planteada en la Introducción: el saber de una disciplina no es destacable de su implementación en una investigación. Por tanto, el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que es empleado (Vassallo de Lopes, 1999). Más aun cuando, como en este caso, el método utilizado para la sistematización se genera a partir de una relación de búsqueda por Internet.

Objetivo específico dentro de la reflexión más amplia es el siguiente: cómo Internet ha transformado el(los) sentido(s) de la esfera pública habermasiana, particularmente lo relativo al nuevo *status* de la información en el ciberespacio¹.

Motivos de la búsqueda y hallazgos de la “navegación”²

Tras la elaboración de un “estado de la cuestión”³ referido a la formación de cuarto nivel en América Latina, se pudo constatar la siguiente paradoja: por una parte, la valoración de los posgrados como espacios de institucionalización y legitimidad de la investigación académica en Comunicación; por otra, su escaso tratamiento como objeto de estudio y discusión en buena parte de los productos revisados, destacando entre estos las iniciativas de diagnóstico e intercambio de experiencias impulsadas por Felafacs durante la década ochenta. Dicha paradoja, entonces, puede resumirse, y así fue propuesto en la Parte I de este trabajo, como una reflexión interrumpida, un debate pendiente alrededor de los posgrados de Comunicación latinoamericanos.

La existencia de dicho “debate pendiente”, pero sobre todo su mantención en el tiempo, en circunstancias que la oferta de posgrados crece notablemente en toda la región, supone varios riesgos, siendo el más evidente la pregunta por el *sentido*⁴ de dicha oferta.

¹ *Ciberespacio* es un término acuñado por el novelista William Gibson en su libro “Neuromancer” de 1984 y definido como un medio ambiente artificial creado por computadoras, como una alucinación consensuada, un espacio conceptual. (Fuentes, 2001; Gubern, 1996).

² *Navegación* en la definición de Román Gubern (1996) como inmersión en el ciberespacio, en un fluido, en un espacio onírico, pero también en una escena que esconde un laberinto.

³ Actividad que comprendo motivada por una pregunta o problema y articulado por una lógica de investigación que la conduce. Señalo esto para distinguirla de aquella definición que ve en el estado de la cuestión una actividad meramente recopiladora, en tanto “sistematización de lo que se ha estudiado y escrito antes sobre un asunto”.

⁴ Me apropio de la definición de Guillermo Orozco (1997) en su “estado de la cuestión” de la investigación sobre Medios. Hacer sentido que permita marcar sus tendencias principales, ser apropiados de manera inteligible, que posibilite realizar una disección posterior más fina de la multiplicidad de intereses, líneas de investigación y perspectivas que compiten, coexistiendo desordenadamente.

Una vez, entonces, que me “sumergí” en la búsqueda de ofertas de posgrado en Internet, único medio disponible para proveerme de la información necesaria, fueron muchas las sorpresas que aparecieron en el camino. A continuación enumeraré sólo algunas de ellas, las que considero más relevantes y que he decidido llamar hallazgos de la navegación:

- el carácter de “oficial” que ha adquirido la información en Internet (normas, documentos, estadísticas) perteneciente a diversas instituciones⁵: universidades, ministerios, portales sobre educación superior, organismos internacionales, agencias de cooperación, fundaciones, etc. Complementariamente, la gratuidad que aún prevalece en el acceso y la descarga de dicha información;
- la variedad de recursos y/o servicios que se ofrecen en la Red para acceder a la información: buscadores (búsquedas básicas o avanzadas; creación de “alertas de noticias”); correo electrónico y grupos de discusión; páginas y sitios web; chats y comunicación personal; bases de datos, etc. Recursos además inscritos en una lógica complementaria y de uso múltiple, en vez de alternativa y excluyente;
- la gran cantidad de programas de posgrado, no sólo de Comunicación que mantienen su información en línea, no obstante el índice reconocidamente bajo de conectividad en nuestros países⁶. Por cierto, los contrastes (de forma y fondo) en algunos casos son notables;
- la estandarización mayoritaria de la oferta de posgrados alrededor de las siguientes categorías: perfil de ingreso/egreso, objetivos, plan de estudios, requisitos de titulación, costos/formas de pago, etc. Un grupo menor, en cambio, ofrecen información, general o detallada, de aspectos como líneas de investigación, cuerpo docente/claustro de profesores, y producción científica y/o profesional del programa;
- el variable tipo y calidad de la comunicación establecida con los coordinadores y/o informantes de los programas de posgrado. Variabilidad posibilitada por la capacidad de simulación de la Red y expresada en los siguientes índices: tiempo de respuesta y satisfacción a las consultas; entrega de información extra; integración a la red de contactos del programa; mayor o menor familiaridad y confianza en la comunicación sostenida;
- las virtudes de la “navegación” por Internet (mediada por una interfaz): la hipertextualidad de la información y la posibilidad de memorizar/reconstruir itinerarios de búsqueda (Historial); la posibilidad de armar colecciones privadas de los recorridos (Favoritos); la actividad más o menos deliberada de ir construyendo un mapa flexible que orienta las múltiples formas de

⁵ En un informe sobre el estado de la formación universitaria en Comunicación en Argentina, los autores señalan que debieron recurrir a las páginas web de las Universidades, precisamente, “debido a la dificultad para identificar estadísticas oficiales que remitan específicamente a las carreras de comunicación” en los formatos tradicionales. *Oficios Terrestres*, Año IX, N°14, 2003.

⁶ Por conectividad se entiende el acceso a redes electrónicas interactivas (Hopenhayn, 2003). Según Nicolás Heller, por ejemplo, editor general de e-learning América Latina, “el gran obstáculo que se presenta para la educación virtual es la brecha digital que padece la región”, no obstante el crecimiento de la matrícula en esta modalidad de la educación a distancia ha crecido un 60% durante el año 2003 (http://www.elearningamericalatina.com/edicion/febrero1_2004/it_1.php).

almacenamiento, distribución y consumo de la información; por último, la percepción de contrarrestar (que no invertir) el efecto panóptico a partir de la visibilidad (objetiva y virtual) de muchos otros.

Internet en la investigación de la Comunicación en AL: algunos desafíos

La “irrupción de Internet en el campo de estudios de la Comunicación” según Raúl Fuentes, que la ha documentado, ha sido reciente y por lo general derivada de la temática de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). Tras realizar una exploración de las bases de datos internacionales sobre publicaciones en ciencias sociales, se pudo detectar que en 1996, con apenas dos artículos, fueron publicados los primeros textos sobre Internet en revistas latinoamericanas de Comunicación. Cifra que en 1998 aumentaba a diecisiete artículos. Lo anterior lleva a suponer que “la investigación sobre Internet como medio de comunicación apenas comienza en América Latina”. Sin embargo, y dado el aumento de productos académicos durante esos dos años, la investigación parece estar poniéndose ‘al día’ en la exploración de algunas de las múltiples dimensiones de Internet (Fuentes, 2000, p.29).

Situado ahora en un ámbito nacional, el de la investigación académica mexicana, al revisar la más reciente sistematización documental del propio Fuentes, aparecen 260 referencias (entre libros, capítulos, artículos de revistas y tesis), de un total de 1661, alusivas a “Telecomunicaciones, computadoras e Internet”, producidas todas en el período 1995-2001. Dicha categoría se ubica en el segundo lugar de referencias, sólo detrás de la Televisión con 379. La sensación de “puesta al día” señalada antes por el autor pareciera validarse con ese dato.

Por mi parte, diré que el 30% de los programas de doctorado incluidos en la sistematización integran en sus nombres, áreas de concentración o líneas de investigación términos asociados con las NTIC: ciberculturas, multimedios, tecnoculturas, entre otros. La gran mayoría de estos programas, además, se ubican en Brasil. Respecto a los programas de maestría sistematizados, un 13% de ellos incluye en sus nombres las NTIC. También en estos casos, la mayoría se ubica en Brasil.

Probablemente, y esto será retomado más adelante, la creciente irrupción de Internet en las investigaciones de Comunicación, se deba en parte a lo que Cepal resume como “estamos mal pero no vamos tan mal”, para aludir a que América Latina es la región del mundo con la más rápida expansión relativa de la “comunidad de Internet”. Es decir, “la difusión de la conectividad en América Latina es hoy superior a la de cualquier región y la proporción entre acceso y equipamiento ha mejorado más que en otras regiones” (Hopenhayn, 2003, pp.184-185).

Al margen ya de las cifras, la investigación sobre Internet representa ante todo una serie de desafíos. Para Lorenzo Vilches (2001), por ejemplo, a propósito de la migración social en la era digital, “las nuevas tecnologías y las economías de la red han venido a dar un vuelco a la pacífica división del trabajo tradicional cultivada en el campo de la investigación de los medios (...) Las compañías de producción y difusión de los Medios se han convertido en grandes receptores de contenidos y de imágenes” (Vilches, 2001, p.39).

Respecto a las teorías de la recepción y las mediaciones, tendencia importante a su vez de la investigación sobre Medios, Vilches señala que, en atención al nuevo orden social y cultural que ha comenzado a instalarse en el siglo XXI, ellas se verán obligadas a revisar algunos conceptos como “identidad cultural”, “resistencia de los espectadores” o

“hibridación cultural”. Esto, en la medida que “la nueva realidad de migraciones de la empresa de telecomunicaciones hacen cada vez más difícil sostener los discursos de integración de las audiencias con su realidad nacional y cultural” (Vilches, 2001, p.29).

Una forma quizás de hacer frente a ese reto, es lo que propone Guillermo Orozco (1997) tras la revisión de las tendencias generales en la investigación sobre los medios. Luego de repasar los enfoques teóricos y metodológicos de tradiciones centradas en los “efectos”, las “audiencias” y los “contenidos y formas de los referentes mediáticos” el autor plantea que “debe generarse una tendencia integral donde medios, efectos, contenidos, contextos y audiencias, y sus interacciones, sean el objeto de estudio” (Orozco, 1997, p.119).

Sin embargo, Internet pareciera constituir un desafío mayor para los estudios de Comunicación y que sobrepasa los límites de una tradición investigativa. El sólo hecho de situarnos frente a un medio con características que hasta ahora ninguna otra aplicación tecnológica había conjuntado, hace de Internet “un reto de cuyo enfrentamiento depende en gran medida la rearticulación conceptual y estratégica del campo” que a su vez requiere para su estudio y comprensión “marcos referenciales y teórico-metodológicos nuevos, estrictamente multidisciplinarios” (Fuentes, 2000, p.23).

En pocas palabras, según Fuentes, los objetos de estudio que es necesario reformular no son sólo los productos tecnológicos nuevos como tales, o las tecnologías como lógicas de uso de determinados recursos, sean nuevos o no. Se trata más bien de “los cambios inducidos en las relaciones socioculturales entre sujetos y sistemas, en la organización de la vida cotidiana y de sus representaciones cognitivas” (Fuentes, 2000, p.36).

Lo anterior, en ese sentido, pareciera estar hablando de un amplio campo de oportunidad para la Comunicación en términos del asentamiento de su estatuto científico, crecientemente discutido en el contexto latinoamericano, pero sobre todo en términos de su capacidad, y su responsabilidad a mi juicio como ciencia social, para contribuir a la comprensión de la complejidad del mundo económico-político y sociocultural, ante la cual muchas veces se tiende a sucumbir al igualar lo complejo con lo incomprensible, casi con lo esotérico.

Volviendo a la experiencia de búsqueda de programas de posgrado en América Latina, me parece que todas ellas convergen en una idea básica: no se puede mirar a Internet sólo como un “medio para un fin”. Mirada por lo demás anclada en la definición instrumental de la técnica denunciada por Heidegger a mediados del siglo XX. Sobre todo en Internet, dada la prodigiosa oportunidad de generar mensajes “de ida y vuelta”, interactivos, uno percibe los diferentes niveles de relación que se establecen y que hacen de la metodológicamente neutral búsqueda en los formatos tradicionales (bibliográfica, archivística, documental, de prensa) un ejercicio de fuerte implicación en el caso de la navegación por la Red. Ya lo dice Castells (1999), citando a Melvin Kranzberg: “la tecnología no es buena ni mala, ni tampoco neutral”. Explorar y cuestionar mínimamente, entonces, las vetas de esa relación, representa la oportunidad al investigador de formular su necesaria e ineludible “pregunta por la técnica”.

La pregunta por Internet

Sin pretender otra cosa que explorar algunas definiciones de sus propiedades comunicativas, para confrontarlas con las notas apuntadas al inicio de este trabajo, intentaré formular en esta sección mi personal pregunta por Internet.

En primer lugar: ¿qué implica su posibilidad interactiva en la relación mediática?. Si bien esta propiedad no sería exclusiva de Internet, y tendría sus antecedentes en el telégrafo de Morse y la telefonía de Bell (Gubern, 1996), basados ya en la interacción de dos polos comunicativos, es en la Red donde esa función se ve exacerbada hasta producir grados de cercanía, que he llamado de “familiaridad”, inimaginables en cualquier otro soporte tecnológico. De hecho, hemos debido esperar la llegada de Internet para dimensionar los alcances interactivos de los medios preexistentes, pues antes de ella sólo el imaginario fantástico del cine o la literatura, bien encasilladas como Arte, nos insinuaban la posibilidad de un “mundo feliz”.

“La interactividad no es un medio de comunicación, sino una función dentro de un proceso de intercambio entre dos entidades humanas o máquinas” apunta Vilches no sin razón pero con un aire demasiado gélido, normativo, más parecido a las tres leyes de la robótica de Isaac Asimov, que a la experiencia de la navegación. Una experiencia que se da en un ambiente más bien líquido producto del calor que lo abrasa. Tal ambiente, que iba a decir sin más “real”, que en parte lo es, pero que mayoritariamente es virtual, inculca en el usuario (cual veneno, cual cosquilleo incesante) la inquietud por aventurarse en la extensa llanura de “lo posible” como si se tratara de un territorio por descubrir y a veces, colonizar. Es esa presura, entonces, esa urgencia de la experiencia-límite virtual la que actualiza la frase de Heidegger (1997), asombrosamente pensada (*desocultada* ante él) previa a Internet: “lo peligroso no es la técnica. No hay ningún demonio de la técnica, sino por el contrario, el misterio de su esencia”.

“Interactividad es el paso de la mediación a la creación” y esta es certera la frase de Vilches. Es más, yo diría que la interactividad es pura creatividad. Creatividad como la de ese relato (una fábula por Internet) donde miles de españoles, ante el horror, ya real, no virtual, de sus calles ensangrentadas por las bombas en la estación de Atocha, hacen del teléfono celular una gran cadena humana y marchan rumbo a la Puerta del Sol para rebelarse ante su condición de rehenes de la Guerra contra el Terrorismo. Regalándonos de ese modo, a todos los navegantes, una lección de ciudadanía global. Y a todos los demás, una España sin Aznar.

La interactividad, a la que también he llamado “estrecha relación” en mi experiencia de búsqueda de los posgrados de Comunicación, es además convergencia. Convergencia comunicativa pero también tecnológica. En el caso de Internet, la convergencia de sistemas de telecomunicación con la informática, abreviada por los franceses como *telemática* y preferible por cierto al término “comunicación” también propuesto en su momento (Fuentes, 2000). Dentro de sus muchas virtudes, dos sobresalen: la transformación de la realidad cultural, que ya no depende necesariamente de espacios materiales para reproducir nuevos entornos; y el enroque permanente en nuestra calidad de usuarios entre destinatarios y emisores, productores y receptores de mensajes. Pero, como decía Benjamin, toda obra de cultura es una obra de barbarie y la contracara de esta convergencia asoma en el gesto totalitario de las corporaciones que, ya sea vertical u horizontalmente, crean alianzas

estratégicas entre medios y servicios con el sector de la información y la telemática (Sánchez Ruiz, 2000).

Una segunda pregunta: ¿qué espacio es el ciberespacio?.

“El ciberespacio es, en efecto, un paradójico lugar y un espacio sin extensión, un espacio figurativo inmaterial, un espacio mental iconizado, estereoscópicamente, que permite el efecto de penetración ilusoria en un territorio infográfico para vivir dentro de una imagen, sin tener la impresión que se está dentro de tal imagen, y viajar así en la inmovilidad”. (Gubern, 1996, p.166). Paradoja, ilusión, ícono, inmovilidad. A mi parecer, si algo caracteriza al ciberespacio, es su condición de “espacio en formación”, en expansión creativa constante, muy difícil aún de aprisionar en letras de molde. Baste con pensar que, según cifras de la Internet Society, en 1993 habían 130 sitios web, mientras que en 1999 estos alcanzaban los 7.708.194 (Fuentes, 2000).

En lo que sí concuerdo con Gubern, es en su idea laberíntica: “el ciberespacio, bajo su apariencia de imagen-escena envolvente, esconde un laberinto, que propone al cuerpo del operador, con cada movimiento, nuevas experiencias espaciales” (Gubern, 1996, p.174). Lo interesante aquí es que el laberinto no es impuesto ni tiene forma predeterminada. En gran medida, Internet es una invitación a crear un propio laberinto.

En mi experiencia de búsqueda se producían ocasionalmente “rebotes”, una especie de puntos de llegada inesperados, no previstos durante la navegación. En algunos casos, dichos rebotes fueron un claro en el camino, un remanso donde descansar del vértigo de la búsqueda; en otros casos, esos rebotes fueron el despegue de nuevas preguntas, ante las cuales opté por el aviso “camino clausurado” y retornar a mi ruta de origen.

“Avatares del hipertexto”, debería decir. Rebotar y extraviarse en jardines de senderos que se bifurcan. Otra experiencia, esta ya más anecdótica, ha sido la del pueblo fantasma. Es decir, navegar con rumbo conocido pero encontrarse con el abandono absoluto. Ni siquiera la señal caminera de “sitio en construcción y/o reparación”, sino más bien la nada. Quizás a esto refiere Vilches cuando define al hipertexto como un tipo de fisión, en contraste a la fusión. “La fisión, es la divergencia gradual de un nuevo objeto respecto al objeto modelo (...) En la orilla de la fisión encontramos la divergencia cultural, la disgregación cultural que representa la entrada de la relación hombre/máquina en el mundo de la comunicación. Es el caso del hipertexto electrónico en la red Internet” (Vilches, 1996, p.214).

Señalo también, y esto habla a su vez del tipo de laberinto que me ha tocado experimentar en Internet, de las posibilidades que ofrece la Red, de ir historiando el recorrido realizado, de coleccionar los lugares favoritos, de guardar, de imprimir, de memorizar en suma (digitalmente) hasta lo más efímero. Por cierto, esto se liga al interfaz que, para Vilches y parafraseando a McLuhan, resulta ser el mensaje. “En el entorno informático, es el usuario quien encuentra y gestiona el sentido del entorno mediológico a través del interfaz. De modo que el interfaz no es un complemento (como lo es el mando a distancia de la televisión digital) sino el centro de la interacción” (p.219).

Para terminar esta pregunta por Internet, nuevamente Heidegger: “porque la esencia de la técnica no es nada técnico, la reflexión sobre la técnica y la contraposición decisiva con ella, tiene que tener lugar en un ámbito que, de un lado, está emparentado con la esencia de la técnica y que, de otro, es, sin embargo, fundamentalmente distinto” (Heidegger, 1997, p.148).

Internet y la esfera pública

“Aunque atravesados por las lógicas del mercado, los medios y las tecnologías de comunicación constituyen hoy espacios decisivos de la *visibilidad* y del *reconocimiento social*. Pues, más que a sustituir, ellos han entrado a *constituir* una escena fundamental de la vida pública (G. Sunkel), a hacer parte de la trama de los discursos y de la acción política misma, ya que lo que esa mediación produce es la densificación de las dimensiones simbólicas, rituales y teatrales que siempre tuvo la política”⁷.

Sobre la base de esta reflexión propuesta por Jesús Martín-Barbero para un curso de la maestría, intentaré señalar algunos impactos, y sus posibles alcances, que sobre la esfera pública habermasiana ha venido a representar Internet. Nuevamente, intercalaré algunos apuntes desde mi experiencia de búsqueda sobre posgrados de Comunicación.

En su libro *Los Media y la modernidad*, John B. Thompson resume las ideas centrales de la concepción de esfera pública de Jurgen Habermas para desde ahí situar un análisis de las transformaciones que en ella detonan los nuevos tipos de interacción social promovidos por los medios de Comunicación.

La esfera pública burguesa, en primer lugar, lleva la huella de la concepción griega clásica de la vida pública: los salones, clubes y cafeterías de París y Londres eran el equivalente en el contexto de principios de la Europa moderna (siglos XVII-XVIII), a las asambleas y plazas de la polis ateniense. En segundo lugar, Habermas veía en el desarrollo de la prensa periódica un complemento a este nuevo tipo de sociabilidad, pues representaba el foro de discusión y escrutinio de los poderes en formación.

El declive de esa esfera pública, sin embargo, sobrevino cuando los periódicos se industrializaron y abdicaron de su función más crítica. Cuando lo “público” (publicity) en sentido político fuerte, se convierte en mera publicidad. Es entonces cuando Habermas se inclina a interpretar el impacto de los medios de comunicación aparecidos en el siglo XX como la radio y la televisión, en términos negativos, por cuanto propendían a una “refeudalización de la esfera pública” al dotar a la autoridad de un aura y prestigio similar a la de sus equivalentes en la Edad Media.

La principal crítica de Thompson al análisis de Habermas, radica en que el tipo de interacción establecida por aquella prensa socializada en cafés y salones (interacción cara a cara) hoy se ha convertido en una interacción donde ni el tiempo ni el espacio son comunes a los momentos de emisión y recepción de los mensajes (interacción mediática). Relativizando de este modo la idea de la “refeudalización de la esfera pública”, aunque sin restarle vigencia a la discusión respecto de lo público en el sentido propuesto por Habermas. Por ejemplo, agrega Thompson, el ejercicio del poder político hoy está sujeto a un tipo de *escrutinio global* que, simplemente antes no existía. Dada la posibilidad de semejante escrutinio, las acciones políticas acarrearán riesgos sin precedentes y pueden exponer un régimen a la condena internacional y al aislamiento económico y político.

Por mi parte, diría que un buen ejemplo de escrutinio global por Internet, con la consecuente condena y repudio, han sido las numerosas campañas y movimientos antiguerra de Irak y/o contrarias al gobierno de George W. Bush⁸. Es ya ampliamente

⁷ Programa del curso Arte-Técnica-Comunicación, 28 de junio-2 de julio de 2004.

⁸ Ver www.antiwar.com y www.michaelmoore.com

conocida, la anécdota que refiere Michael Moore a propósito de la publicación de su libro “Estúpidos hombres blancos”. En la introducción, el director estadounidense relata cómo la editorial Reagan Books (filial de Harper Collins, división a su vez de News Corp.) hizo lo imposible para evitar la salida del libro programado para mediados de septiembre de 2001. Cuando ya Moore mordía el polvo de la censura, una vez notificado de la cancelación de la edición, Internet vino en su ayuda para convertirlo en super ventas y desde entonces en uno de los anti-bush más famosos del mundo (aunque sólo en parte porque Moore ya traía una dilatada producción audiovisual en la Tv y el cable).

Una bibliotecaria que se enteró de la negativa de la editorial a la salida de “Estúpidos hombres blancos”, decidió escribir a su lista de contactos también bibliotecarios quienes a su vez enviaron sendas cartas de reclamo a Reagan Books, la cual optó por publicar el libro aunque en condiciones que aseguraran un fracaso rotundo. No fue así y ya el resto de la historia se puede leer en los diarios gracias precisamente al ejercicio por Internet de este nuevo tipo de ciudadanía que representan casos ejemplares de las posibilidades de Internet como nuevo escenario de lo público.

Agregaré otro ejemplo, esta vez proveniente de la experiencia de búsqueda de posgrados. Si algo llama la atención durante este ejercicio casi cotidiano de relación con instituciones de educación superior (en su mayoría universidades) ha sido lo que antes denominé la estandarización de la oferta de los programas. Esto significa, como toda uniformidad, una operación de simplificación, en este caso de cursos avanzados de formación científica o profesional, a un formato comercial. Es decir, allí donde lo público se torna publicitario. Ciertamente, no puedo generalizar, pero sí varios programas incurren en esta práctica. Dicho formato se expresa a su vez en categorías generales: perfil de ingreso/egreso, objetivos (general, específico), plan de estudios, requisitos de titulación, costos/formas de pago. Categorías, por lo demás, cargadas de una retórica insulsa que poco o nada expresan del valor académico del programa.

“En este nuevo sistema de servicios ofrecidos por la convergencia de medios, no serán lo contenidos sino la gestión del tiempo humano el que se transformará en mercancía” (Vilches, 1996, p.50). ¿Será esta parte de la apuesta final “educativa” de muchos posgrados, y de las universidades que los albergan?.

Quizás sea esta parte de la tensión que algunos ven en el desarrollo de Internet como medio de comunicación: plagado de posibilidades tecnológicas democratizantes, por una parte, y de fuerzas constrictivas por otra. Así, al menos lo formula Robert McChesney quien admite que Internet representa una tecnología cargada de promesas: bajo costo, global e interactiva, así como el acceso a una escala de información sin precedentes en otros medios. Pero al mismo tiempo es un medio de comunicación acechado por intereses comerciales que aspiran a su control mediante la concentración corporativa en una nueva fase de desarrollo capitalista. La pregunta entonces que este autor visualiza y que atañe directamente el espacio de lo público es la siguiente: ¿en qué medida podrá la revolución de Internet vencer las implicaciones antidemocráticas de la comercialización mediática y fomentar una cultura política para la democracia? (McChesney, 1996).

La interpelación de McChesney, en todo caso, se dirige a los Estados Unidos, donde fue aprobada en 1995 el Acta de Comunicación considerada a su juicio, “una de las piezas legislativas más corruptas” en la historia de ese país y en comparación a legislaciones de otros medios como la prensa, la radio o la televisión. La fuerza de los intereses comerciales privados, ha llevado al punto que la discusión sobre Internet no cuestione siquiera el control de las grandes empresas sobre el negocio que representa, tornando su valor público en una

discusión marginal, bizantina. De ahí que no es sensato rendirse, de buenas a primeras, ante esas promesas infundadas que atribuyen a Internet la solución de todos los males. Puesto en términos de Habermas, “los medios se han convertido en fuentes muy lucrativas en el siglo XX y han sido colonizados por el sector corporativo, perdiendo así su capacidad de proveer las bases para una esfera pública independiente y tan necesaria para la democracia” (McChesney, 1996).

“Las controversias –dice Fernando Broncano– son ellas mismas formas de inserción de la tecnología en el contexto más amplio de la sociedad, de manera que, en parte a través de ellas, en parte gracias a ellas, los grupos sociales internalizan las opciones tecnológicas como parte de sus decisiones colectivas” (Broncano, 2000, p.263). Entendidas como un nuevo tipo de racionalidad colectiva, como medios deseables de producción de decisiones en contextos complejos como son hoy las sociedades mediadas tecnológicamente, la controversia resulta un ejercicio necesario en países que, como los latinoamericanos, los esquemas participativos se turnan con los de exclusión.

A este respecto, Internet podría resultar un buen laboratorio para esta práctica. Un buen ejemplo lo constituye el foro de discusión promovido por el diario La Tercera tras la detención de Pinochet en Londres en 1998. En el *Journal of Communication* se publicó un estudio realizado sobre 1,670 mensajes enviados a este foro y en el cual se propone que este tipo de debates en línea son parte ya del espacio público pues en ellos convergen cuatro propiedades: facilidad de acceso, libertad de comunicar, estructura de deliberación y el uso público de la razón (Chilean conversations: Internet forum participants debate Augusto Pinochet's detention, *Journal of Communication*, New York, June 2001. Búsqueda en Proquest).

Otro párrafo de la propuesta para el curso dice: “por las imágenes pasa una *construcción visual de lo social*, en la que esa visibilidad recoge el desplazamiento de la lucha por la representación a la demanda de *reconocimiento*. Lo que los nuevos movimientos sociales y las minorías -las etnias y las razas, las mujeres, los jóvenes o los homosexuales- demandan no es tanto ser representados sino reconocidos: hacerse visibles socialmente en su diferencia. Lo que da lugar a un modo nuevo de ejercer políticamente sus derechos”.

Esta propuesta coincide con la de Cepal cuando enfatiza que el lado positivo de la globalización comunicacional es precisamente la visibilidad, traducida en capacidad de interlocución: “sobre todo con las nuevas tecnologías, permite a las culturas locales operar como interlocutores activos en el diálogo planetario, planteando con más fuerza sus identidades, demandas y visiones del mundo” (Hopenhayn, 2003, p.181).

Sin embargo, el lado negativo de ausentarse de este nuevo escenario global son las relaciones de dominio, hegemonía y aculturación en este gran baile de símbolos y mercancías que fluyen sin fronteras. En ese contexto de doble signo, el acceso al conocimiento parece ser una clave para potenciar el aspecto positivo y mitigar los efectos negativos. Pregunta obligada entonces: ¿en qué lado se encuentra América Latina?.

“En pocas palabras –dice la Cepal– estamos mal, pero no vamos tan mal”. Aunque presentamos bajos índices de conectividad comparados con países desarrollados o con otras regiones de industrialización reciente; aunque al interior de los países cada vez más se producen brechas entre conectados y no conectados a las redes; aunque estas brechas, tanto externas como internas, no desaparecerán a menos que se apliquen medidas correctivas, aún

así América Latina resulta ser la región del mundo con mayor velocidad de expansión relativa de la “comunidad de Internet” (Hopenhayn, 2003, p.184).

Lo cierto, en todo caso, es que las NTIC son y serán cada vez más gravitantes para la inserción de nuestros países en la sociedad de la información. Pero dicha inserción debe hacerse sin recetario esta vez. Vale decir, con el debido respeto a dos pilares de su posible éxito: la educación y la cultura. Cada cual con sus propias complejidades pero también cargadas de futuro. Valga el siguiente párrafo, con el cual cierro este trabajo, para dimensionar el desafío:

“Para esto se precisan activos que las personas tendrán que adquirir mediante distintas fuentes de producción y difusión de conocimientos. Combinaciones variables entre la educación formal y la industria cultural deberán constituir la oferta para promover disposiciones útiles en la sociedad de la información y la sociedad mediática: capacidad para expresar demandas y opiniones en medios de comunicación y aprovechar la creciente flexibilidad de éstos, iniciativa personal, disposición al cambio y capacidad de adaptarse a nuevos desafíos, manejo de racionalidades múltiples, espíritu crítico en la selección y el procesamiento de mensajes, capacidad de traducir información en aprendizaje” (Hopenhayn, 2003, p.176)

REFERENCIAS

- BRONCANO, FERNANDO (2000): “FILOSOFÍA DEL CAMBIO TECNOLÓGICO”, PAIDOS/UNAM, MÉXICO.
- FUENTES NAVARRO, RAÚL (2000): “EDUCACIÓN Y TELEMÁTICA”, ENCICLOPEDIA LATINOAMERICANA DE SOCIOCULTURA Y COMUNICACIÓN, EDITORIAL NORMA, BUENOS AIRES.
- (2003): “LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA SOBRE COMUNICACIÓN EN MÉXICO: SISTEMATIZACIÓN DOCUMENTAL 1995-2001”, ITESO, GUADALAJARA.
- GUBERN, ROMÁN (1996): “DEL BISONTE A LA REALIDAD VIRTUAL”, ANAGRAMA, BARCELONA.
- HEIDEGGER, MARTÍN (1997): “LA PREGUNTA POR LA TÉCNICA”, EDITORIAL UNIVERSITARIA, SANTIAGO DE CHILE.
- HOPENHAYN, MARTÍN (2003): “EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y CULTURA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA”, *REVISTA DE LA CEPAL*, N° 81, SANTIAGO DE CHILE, PP 175-193. VERSIÓN ELECTRÓNICA <http://www.eclac.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/6/LCG2216PE/lcg2216e-Hopenhayn.pdf>
- MCCHESNEY, ROBERT (1996): THE INTERNET AND U.S COMMUNICATION POLICY-MAKING IN HISTORICAL AND CRITICAL PERSPECTIVE. En *JOURNAL OF COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION*, VOL. 1, NÚMERO 4. VERSIÓN ELECTRÓNICA <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue4/mcchesney.html>
- OROZCO, GUILLERMO (1997): “TENDENCIAS GENERALES EN LA INVESTIGACIÓN DE LOS MEDIOS. UN ENCUENTRO PENDIENTE”, *COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD*, N° 30, DECS-UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, GUADALAJARA, PP 101-125.
- SÁNCHEZ RUIZ, ENRIQUE (2000): “GLOBALIZACIÓN Y CONVERGENCIA: RETOS PARA LAS INDUSTRIAS CULTURALES LATINOAMERICANAS”, *REVISTA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA*, N° 20, GUADALAJARA.
- THOMPSON, JOHN B. (1998): “LOS MEDIA Y LA MODERNIDAD. UNA TEORÍA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN”, PAIDOS, BARCELONA.
- VASSALLO DE LOPES, MARÍA IMMACOLATA Y RAÚL FUENTES NAVARARRO (2001): “COMUNICACIÓN, CAMPO Y OBJETO DE ESTUDIO”, ITESO, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, UNIVERSIDAD DE COLIMA, UNIVERSIDAD DE AGUAS CALIENTES.
- VILCHES, LORENZO (2001): “LA MIGRACIÓN DIGITAL”, GEDISA, BARCELONA

SITIOS EN INTERNET:

- www.infoamerica.org
- www.universia.net
- www.riaces.org
- www.compos.org.br

ANEXO 2

ENTREVISTA A JESÚS MARTÍN-BARBERO:

“EN EL POSTGRADO SE PUEDE DAR FORMA AL ROL INTELECTUAL DEL COMUNICADOR”

Durante dos jornadas en su departamento de Bogotá, mantuvimos esta conversación con Jesús Martín-Barbero sobre los posgrados de Comunicación (PosCom) en América Latina y las características que hoy enmarcan su progresivo aunque contradictorio crecimiento. Crecimiento que se expresa en más de cien programas repartidos en IES latinoamericanas, tanto públicas como privadas, confesionales o laicas, metropolitanas o regionales.

Actor importante del campo de la Comunicación, Martín-Barbero nos compartió su reflexión en torno a algunas dimensiones que parecen atravesar la formulación de una problemática sobre los PosCom en el continente.

El campo académico y el lugar de los posgrados

Pregunta: Tú dices, en *Oficio de cartógrafo*: “los que trabajamos en la doble frontera de la comunicación/cultura y la investigación/docencia, nos vemos doblemente expuestos a un montón de mal entendidos. De un lado, parecería que no hay forma de tomarse en serio la cultura sin caer en el culturalismo que deshistoriza y despolitiza los procesos y las prácticas culturales. Del otro, pensar la comunicación desde la cultura implicaría salirse del terreno propio de la comunicación, de su ámbito teórico específico Pero si nos estamos planteando esos malos entendidos no es para resolverlos académicamente, sino para poder pasar del problema de la legitimidad teórica del campo a una cuestión distinta, la de su *legitimidad intelectual*. Esto es, la posibilidad de que la comunicación sea *un lugar estratégico desde el que pensar la sociedad* y de que el comunicador asuma el rol intelectual”¹.

¿Qué complejidades presenta trabajar especialmente en una de las fronteras que señalas: la investigación/docencia?

JMB: Al menos yo veo tres. Una es la historia de América Latina, en la que, con honrosas excepciones, los sistemas universitarios han sido, primero, muy dependientes de los sistemas secundarios que fabrican un tipo de sujeto muy poco preparado para dar el salto a la universidad. Han sido fábricas de repetición de lo que otros hacen, de lo que otros inventan. La secundaria no preparaba gente para hacerse preguntas, para problematizar la realidad y por lo tanto la universidad lo que hacía era prolongar esta relación exterior con el conocimiento. Nuestras universidades, no sólo en términos de mentalidad o capacitación, sino en términos de los profesores, no tienen tiempos para investigar, no hay una estructura en la universidad que exija investigar, que posibilite, dé recursos, dé tiempo, evalúe. Entonces la primera frontera yo diría, es la historia de nuestras universidades con la enorme

¹ “Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura”. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2002, pp. 210-211.

dificultad que tienen para ser un lugar de producción de conocimiento y no sólo de transmisión.

La segunda frontera más específica al campo de la comunicación, ha tenido que ver con este hecho también de tipo histórico, y es que realmente cuando en América Latina comienza la investigación de comunicación, en el fondo es cuando comienza el crecimiento ya en serio de las escuelas de comunicación, los departamentos, las facultades, etc.. Cuando América Latina entra en este campo es absolutamente por tanteo, improvisando, porque se trata del *boom* sobre un objeto que tenía una alta dinámica y velocidad. En los primeros años de los 70, cuando me meto en Comunicación, la concepción era, de un lado, los que venían formados de Estados Unidos, que traían una visión radicalmente desarrollista; del otro, la izquierda que trataba de introducir una visión crítica bastante elemental y bastante simplificadora. Esta visión crítica, por ejemplo, hizo que lo nacional desapareciera de la investigación en comunicación, porque lo importante era la ideología que lo producía, y la ideología era la misma en Chile que en Colombia, en Perú que en Brasil.

Aquí hay otra dificultad muy grande y es cómo traducir en proyectos de investigación lo comunicativo. En ese sentido la enorme dificultad era agarrar, mirar el problema que teníamos siempre con nuestros alumnos cuando formulábamos pequeños proyectos al final de la carrera. Por eso acabábamos haciendo sociología, ciencia política, economía. Esta es la segunda frontera.

Y la tercera tiene ver con un problema que no es sólo latinoamericano: la universidad tiene una enorme dificultad para articular los procesos de investigación a los procesos de docencia. Una enorme dificultad para que la investigación renueve la docencia, para que la docencia se retroalimente, para que le planteé incluso problemas a la investigación. Subsiste una frontera ahí yo diría metodológica, pedagógica, que tiene que ver en el fondo no sólo con lo interno de la universidad, sino con los modos de relación de la universidad con la sociedad. Esa relación oficial con la sociedad bajo el término “extensión”. La pregunta aquí es: ¿cómo hacer para que la investigación sepa a algo de verdad, y por tanto genere cambios en la docencia?. Que no son sólo cambios de contenidos. Los nuevos mapas laborales, por ejemplo. Los nuevos mapas laborales tienen que salir de una investigación, pero de una investigación muy distinta a lo que llamamos “investigación” normalmente en una universidad. Porque en estos momentos hacer diagnósticos sobre el mercado laboral es simplemente saber lo que el mercado está pidiendo, pero ¿y qué está pidiendo la sociedad?. Hay necesidades que sí están mediadas por el mercado, pero hay otras que no.

Esas son, a mi juicio, las tres fronteras. Por un lado la situación histórica de la educación, del sistema educativo. Segundo, lo nuevo del objeto y las improvisaciones, los tanteos producto de cómo entramos en este campo; por último, cómo se alimenta la docencia de la investigación, cómo se retroalimenta y le plantea retos. Actualmente, de dónde vienen las preguntas más potentes es de la mayoría de los egresados, que no son de postgrado, sino de licenciatura. Ahí es dónde está el problema que tendría que asumir la investigación.

Pregunta: Volviendo atrás, quisiera recuperar aquello del rol intelectual del comunicador. Si bien es una idea esbozada en tu propuesta de formar en la licenciatura comunicadores mediadores en vez de simples intermediarios²: ¿cómo se ubica en el PosCom tal desafío?

JMB: El rol intelectual tiene que ver con dos movimientos en nuestra sociedad. De un lado, la crisis del intelectual moderno, la crisis de la figura hegemónica del intelectual. Beatriz Sarlo, por ejemplo, en sus últimos textos se pregunta qué continuidad puede tener ese intelectual. Dos grandes pensadores como Edward Said y Zygmunt Bauman han escrito libros sobre la crisis de la figura y la formación del intelectual. Lo que yo planteo es que el intelectual está siendo sustituido por los grandes comunicadores. Evidentemente no lo sustituye en su oficio más profundo, más cuestionador, pero lo sustituye en el sentido de ser un intermediario, a veces incluso un cierto mediador entre gobierno y sociedad, entre actores sociales diversos dentro de un país. Es decir, hay una presencia del comunicador en la sociedad para que asuma, en primer término, un mínimo de distancia de la actualidad más corta que es la sustancia con que trabaja y, en segundo término, de tomar distancia del inmediatez de la reflexión que en general realiza.

“Rol intelectual del comunicador”, entonces, significa eso: formar un comunicador que asuma el hecho que él cumple un viejo oficio público del intelectual, de estar mediando, en un sentido general del término, entre todo eso que nos fragmenta pero que a la vez hace la diversidad de la sociedad, y de cuyo diálogo, de cuyo debate, de cuyas articulaciones, se hace la política. Los comunicadores, repito, ocupan un lugar que tiene la forma del lugar del intelectual. Lo que necesitamos es que al menos unos cuantos sean capaces de expresarla.

Y visto así, es en el postgrado donde de alguna manera se podría dar forma a este oficio del intelectual. Está mucho más claro en el nivel de postgrado que en el de pregrado.

Pregunta: Del análisis del campo académico de la comunicación de Raúl Fuentes, quisiera resumir su definición:

“Por campo académico entendemos a bastante más –de hecho, otra cosa- que el conjunto de instituciones donde se estudia la comunicación a nivel superior. Incluimos en él a la teoría, la investigación, la formación universitaria, y la profesión, y centramos el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos –sujetos individuales o colectivos como nosotros- con el fin de impulsar proyectos sociales específicos: en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social en nuestro país.

“El campo, finalmente, es un espacio de tensiones y luchas por la realización del capital cultural puesto en juego, aunque también de inercias y de acumulaciones, abierto a las afectaciones externas provenientes de la dinámica sociocultural (histórica) más amplia en que se inscribe”³.

¿Qué opinas de esa definición?

² Ver “Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular”, *Diálogos de la Comunicación*, N° 19, Lima 1987.

³ “La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones”. En *Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*, Jesús Galindo y Carlos Luna coordinadores, ITESO-CONACULTA, 1995, pp. 72-74.

JMB: A lo que se ha tendido normalmente es a identificar el campo académico con lo universitario, con lo intrauniversitario, y esta visión de Raúl implica a las profesiones. Ahora, las profesiones donde adquieren forma es en la universidad, aun cuando la universidad da forma a lo que se gesta en la sociedad. Esto es clave porque el caso de comunicación es especialmente complejo, dado que comunicación no define hoy una profesión sino un montón de profesiones, con una línea de continuidad desde las más especializadas hasta las más generalizadas, pero con una línea de continuidad muy delgada. Un modelo para entender la complejidad de comunicación en términos académicos es la medicina: por un lado, el médico general, el médico de familia que todavía existe, una especie de chamán, memoria de las enfermedades sociales en el caso de los pueblos pequeños; por otra, el médico especialista que trabaja con rayo láser. La agravante en el caso de la comunicación es que tenemos una profesión que desborda la idea misma de profesión, porque es una dimensión que atraviesa hoy todas las profesiones.

Salirse de lo que normalmente entendemos por lo académico, como lo universitario, las escuelas, la investigación, es muy complicado, y sin embargo hay que hacerlo. Hay, por cierto, quienes prefieren que el campo académico se defina únicamente por las profesiones. O sea, lo que nos viene del neoliberalismo es que “Comunicación” son las profesiones y por lo tanto lo investigable son los retos que plantean las profesiones. Pero yo digo no: el campo académico es un campo de conocimiento, en el cual las profesiones recortan algunas de sus dimensiones y aspectos. El campo de comunicación es mucho más ancho que aquello que tiene que ver con el mapa laboral. Yo creo que un campo académico es, primero, un campo de conocimiento, el cual tiene una de sus versiones, de sus realizaciones, en las profesiones. Pero una, no todas.

Pregunta: El mismo Raúl Fuentes, en una ponencia en Veracruz, señala una serie de tres núcleos de reflexión sobre los PosCom. Allí, señala que estos deben ser entendidos como a) instancias de impulso a la investigación y la formación de investigadores; b) como espacios sujetos a la tensión disciplinarizante del campo académico; c) como ámbitos institucionalizados privilegiados para la legitimación social y académica de los estudios de Comunicación. Y agrega:

“es mediante la formación en los posgrados de agentes académicos competentes para producir socialmente sentido sobre la producción social de sentido, que el campo académico de la comunicación puede no sólo reorientarse para avanzar en su legitimación, para ganar mayor autonomía y poder, sino que podrá generar explicaciones más plausibles y orientadoras de las transformaciones en curso ... y basar su legitimación en esta competencia académica más que en su competitividad institucional”⁴.

¿Crees que se estén formando esos agentes en los posgrados latinoamericanos?.

JMB: Los posgrados en Comunicación se encuentran tensionados por dos movimientos que no tienen nada que ver el uno con el otro. De un lado está la maduración del campo académico que se encamina hacia las maestrías y doctorados. Maduración interna del campo. Quiérase o no, ha habido un cierto desarrollo de investigación, ha habido un cierto desarrollo de pensamiento propio, y esto exige otro espacio, otro tipo de relaciones con la

⁴ “Profesionalización avanzada y consolidación académica de la investigación de la Comunicación en México”. Ponencia en el Tercer Coloquio Internacional en Comunicación e Información en el siglo XXI, Universidad Veracruzana, 29 septiembre-1 de octubre de 2003.

sociedad. Pero por otro lado, resulta que tenemos unas sociedades donde el mero pregrado ya no significa mucho. La licenciatura se ha devaluado enormemente. Entonces, mientras desde dentro del campo académico de la comunicación se genera una dinámica de crecimiento cualitativo y por tanto de institucionalización de la investigación, por otro, es la sociedad la que está devaluando los pregrados y haciendo que las maestrías mismas, formuladas como espacios de investigación, entren dentro de este marasmo de los *Master* (especializaciones). En cualquier empresa actualmente, para que alguien llegue a realizar tareas que trasciendan los “trabajos manuales”, tiene que tener un *Master*.

Esta es la primera reflexión que haría: acá hay un movimiento contradictorio. Mientras en el campo de Comunicación la tensión interna tira para arriba, resulta que la demanda por un *Master* está pesando sobre la maestría, porque la está tirando para abajo. En Colombia al menos las maestrías de Comunicación crecen poco. Las que crecen son las especializaciones: 4 maestrías frente a 30 ó 40 especializaciones.

Yendo más al fondo de la pregunta, yo diría que en América Latina sí está madurando el espacio de postgrado, en el sentido fuerte de Maestría y Doctorado. Y creo que el modo triple como Raúl los entiende (espacios para la investigación, problematización de las disciplinas, institucionalización de los estudios de Comunicación) se está realizando. No en términos cuantitativos, no podría decir cuántos postgrados están en esto, pero sí como un movimiento en América Latina de despegue de la maestría de aquella relación subsidiaria del pregrado, para mirar mucho más hacia los doctorados y la investigación.

Pregunta: Un poco como se organiza el sistema brasileño, la idea del *stricto sensu* y el *lato sensu*.

JMB: Formar personas que tienen capacidad de diseñar problemas y de tomar decisiones.

Pregunta: Tú dices en *Oficio de Cartógrafo*: “La apropiación es la forma en que hemos ido haciendo nuestras las concepciones, los modelos y las teorías. Son los usos y adaptaciones que de ellas hacemos para comprender la especificidad de los procesos y las situaciones de comunicación en nuestros países, y las lecturas desviadas, y a veces hasta ‘aberrantes’, a las que sometemos para luchar contra la fetichización de los textos y los autores”⁵.

Ese dinamismo que le ha permitido al campo su renovación (epistemológica, teórica, metodológica), esa apropiación ¿cómo se podría expresar en el ámbito de los PosCom?

JMB: Yo diría que se ha estado expresando con dos características. Una, en un aumento significativo de libros, no sólo de artículos y revistas, que dan cuenta de la generación de un cierto pensamiento propio que, ciertamente, no es único del campo de comunicación. Donde está para mí lo mejor, lo más fuerte y que además es lo que está institucionalizado, es lo que tiene que ver con comunicación/cultura. Esta encrucijada entre investigación de comunicación e investigación de estudios culturales, que amalgama antropología, historia, pero también una línea que viene de artes, literatura, etcétera. O sea, es imposible entender estos países cómo llegaron a ser lo que son sin estudiar los discursos, tanto novela como periodismo, desde los que se gestaron el proyecto nacional y sus diversas realizaciones.

⁵ *op. cit.*, p. 236

La primera característica es esa: la presencia en el mundo del pensamiento ya publicado, ya hecho libro, hecho revistas, que ha crecido enormemente, pero que no es sólo de comunicación. Lo del campo de comunicación como tal, solo, en lo referido a eso que recortan los medios y las profesiones, está mucho menos desarrollado. Pero en su relación fuerte, densa, con estos otros temas, está enormemente desarrollado. O sea, hay una nueva presencia de los temas de comunicación a través de los temas de cultura y a través de los temas de políticas culturales. ¡Cómo va a haber políticas culturales sin hablar de industrias culturales!. Así entonces, ya hay evidencia de un pensamiento propio, de un pensamiento que madura, de un pensamiento que además empieza a tener interlocutores de “tú a tú” con Europa y con Estados Unidos. Ya no somos cuatro, ya somos más a los que nos invitan para hablar como investigadores, como pensadores, no como “informantes nativos”. Eso es muy fuerte, pero lo es en este campo mixto que es el campo de comunicación-cultura, comunicación-cultura política.

La otra característica es que la institucionalización, si bien está jugando en el sentido de una maduración de las maestrías hacia arriba (doctorados) en lugar de hacia abajo (especialización), también es cierto que al juntarse con el estudio de las culturas se vuelve más disperso. Y aquí depende del país. Hay países donde este cruce ha logrado mayor institucionalización, y en otros no, porque lo que está de moda realmente es Comunicación, y no se está dispuesto a meterle dinero a investigación en cultura. Yo veo esto en América Latina.

Es decir, el campo se vuelve más complejo por una parte, fruto de los cruces con la cultura, con la política. Pero a la vez, esta producción nueva, propia, que encuentra interlocutores en el exterior, tiene problemas porque hoy día, socialmente, la Comunicación ha ganado un peso como un valor al que hay que apostar sobre todo a partir del desarrollo tecnológico, de la idea de información. Valor fundado, sin embargo, en un sentido restringido de Comunicación.

Mira la dicotomía: lo más valioso no es lo que está sucediendo en el campo estricto de comunicación, sino en este otro campo emergente, que en gran parte es emergente en el mundo. Este nuevo modo de relación entre análisis político, análisis cultural y análisis comunicacional. Es ahí donde está para mí lo mejor y es hacia donde están tendiendo los doctorados.

Sistemas de Educación Superior y los desafíos de la Universidad

Pregunta: Quisiera referirme a los Sistemas de Educación Superior. En un informe de la UNESCO⁶ se consigna que la matrícula en Educación Superior de América Latina y el Caribe subió de 2 millones en 1970 a 8 millones en 1991, persistiendo dos agravantes relacionados a la desigualdad de acceso: primero, que vista esa matrícula en términos de estudiantes por 100 mil habitantes, el promedio de la región es cuatro veces menor que en los países desarrollados, donde éste varía entre los 5 mil y los 2 mil 500 estudiantes; segundo, que esa matrícula está concentrada en carreras de “tiza y pizarrón”, de poca inversión para las instituciones. Restringiendo el ángulo de mira, en el caso de México, por

⁶ UNESCO, *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*, Francia, 1995.

ejemplo, el 6,2% de la población estudiantil de Educación Superior participa de posgrados (129 mil estudiantes) de los cuales un poco más del 1% participa de PosCom⁷.

De acuerdo a estas cifras, ¿dirías que existe una responsabilidad del estudiante y los programas en cuanto a su pertinencia social?

JMB: Yo diría que no hay “una” ética. Creo, más bien, que hay una gran diversidad en el campo de comunicación. Primero, en calidad de la oferta: el nivel de preparación de los profesores, son tan desnivelados. Así también en el énfasis sobre la investigación, la capacidad de cuestionar, de problematizar, por lo tanto de renovar la visión que se tiene de la tarea de los que trabajan en este campo. Segundo, todas las diversas formas de complejidad con el mercado, de cooptación por el mercado, hacen muy difícil generalizar.

Yo creo que lo que permite la estadística es engañoso. Te da un dato. Pero desde el punto de vista social es muy ambiguo, porque realmente lo que hay es una devaluación de los pregrados. Son ingenieros de taxistas. Entonces uno no puede tratar de hacer una caracterización que generalice. Me parece que sería pretenciosa y engañosa. Yo creo más bien que el diagnóstico tiene que ir por el lado de tendencias, y de tendencias que en buena medida son contradictorias.

Para mucha gente una maestría significa un posible desempeño profesional, tener o no tener un trabajo medianamente digno, no sólo en términos de remuneración, sino de hacer algo ligado con lo que se quiere para la vida. Por otro lado, te repito, las maestrías mismas están siendo devaluadas, están siendo abaratadas por esta demanda que ejercen las empresas. Por lo tanto, creo que entre los dos extremos, entre las pocas Maestrías con compromiso social, con búsqueda de renovación de pensamiento, que son las menos pero que aun así marcan un despegue en América latina de los estudios de comunicación, lo que yo llamo una maestría que mira hacia el doctorado, y el otro extremo puramente instrumental y funcional, hay una gama muy grande.

Pregunta: Otra mirada respecto de esta institución “típicamente moderna” como la llama Brunner, es ofrecida por tí en un artículo publicado en revista Nómadas. Te formulo las mismas tres preguntas alusivas al “nuevo lugar de la universidad” enunciadas allí⁸:

-¿está la universidad auscultando, pensando, investigando, la complejidad de las relaciones entre los cambios del saber en la sociedad del conocimiento y los cambios del trabajo en una sociedad de mercado?

-¿el papel de la universidad puede y debe ser únicamente el de analizar tendencias – las que marca el mercado en la globalización y el desarrollo tecnológico- para ver cómo se adapta a ellas?

-¿deberá la universidad asumir como tarea propia, estructural y estratégica hoy más que nunca, la de formular y diseñar proyectos sociales, la de pensar alternativas al modelo hegemónico del mercado?.

JMB: Estas preguntas forman parte de la conferencia con que inauguré mi participación en la reforma curricular del Iteso, donde planteo que este proceso no consiste en cambiar materias, sino repensar el rol de la universidad, la relación de la universidad con la sociedad y a partir de ahí repensar las profesiones y en último lugar los currículos.

⁷ ANUIES, *Anuario Estadístico 2002* .

⁸ “La crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento”, revista Nómadas, abril 2002.

Sobre la primera pregunta, yo diría que las universidades no se están planteando el tema de los nuevos mapas laborales, de estas nuevas relaciones de saber y profesión, de saber y poder, pero saber y poder no en términos foucaultianos. Saber y poder en términos de reorganización de las relaciones sociales de inclusión/exclusión. Digamos que apenas en América Latina hay un cierto debate conceptual, pero muy débil. Uno de los ejemplos para mí es la ausencia completa en la universidad del debate a propósito de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. En realidad no se han enterado. Por lo menos en la Cumbre de Río sobre Biodiversidad se enteraron las universidades, el tema ecológico ya está en la agenda. Pero este tema de la transformación de la relación entre saber y poder, entre saber y trabajo, entre saber y producción, no está.

La segunda pregunta, pues no. Las universidades siguen identificando un mapa laboral con mercado laboral, y digamos que aquí tienen mucha culpa las Ciencias Sociales porque ellas no han sabido armar un pequeño modelo, una pequeña matriz de cómo pensar la relación entre lo que nosotros formamos y lo que el mercado necesita. O sea, la universidad es esquizoide completamente: por un lado suele tener un discurso completamente retórico, idealista, sobre la misión de la universidad y después la práctica, la práctica de las carreras, de la docencia, en conjunto no tienen nada que ver con eso otro que podríamos llamar las demandas sociales, las nuevas figuras profesionales sobre las cuales la universidad puede incidir, con la legitimación o deslegitimación que hace de ciertos saberes. Verdaderamente ahí estamos muy atrás.

Ahora, sobre las “alternativas” incluida en la tercera pregunta, te diría que una cosa es “lo alternativo” que desde el marxismo se veía como la negación de lo otro, la negación de lo existente en términos de poder, y otra cosa es pasar a “crear alternativas”, que es una cuestión mucho más modesta. Es plural, no es “lo alternativo” a los medios masivos, no, son alternativas, y alternativas muchas veces que tienen que ser desde negociaciones con lo que hay, porque no son por fuera, ni radicalmente lo otro. Entonces ahí es donde creo que la universidad todavía cuando piensa en lo alternativo, piensa en “lo alternativo”, piensa en una sociedad alternativa, no en, por ejemplo, figuras profesionales, o sea esto de cómo las propias empresas hoy valorizan mucho más ciertos saberes generales flexibles que ciertos saberes muy especializados. Eso no lo entiende la universidad.

Pregunta: Te pregunto entonces por dónde pasaría la “continuidad utópica” hoy.

JMB: Es por ahí. Lo mejor que yo he leído y que formule la continuidad de utopía, es el concepto de imaginación social de Arjun Appadurai.

Pregunta: ¿Qué opinas de los sistemas de evaluación en la Educación Superior de América Latina, dentro de los cuales se incluye progresivamente a los PosCom?

JMB: La evaluación responde a movimientos y tendencias sociales muy diversos. Yo veo aquí varias cosas. De un lado, la evaluación está ligada a toda una visión gerencial de lo público. Se ha ganado en cuanto a pensar la gestión en términos de agencia, no sólo instrumental sino también de proyecto, de decisiones. La gestión empresarial ha ganado en términos de asumir, no sólo retóricamente, que hay actores diversos de la gestión, de democratización de la idea de gestión frente a la visión de la administración tradicional.

Pero, de otro lado, es indudable que la evaluación también responde a esta visión de medirlo todo, de volverlo números, de volverlo cifras, que es terrible para ciertas cosas,

porque no se puede medir todo de la misma manera, con los mismos criterios ni baremos. Esto tiene que ver con el eficientismo, tiene que ver con una visión productivista que, dice Bauman, es lo más propio del capitalismo actual. Él dice muy sabiamente: lo que está destruyendo montones de empleos no son las tecnologías, es la visión productivista, es decir, con mucha menos gente se puede producir más.

Entonces yo diría que sí, la evaluación tiene que ver con esta visión productivista, cuantitativista y estadística para relacionarlo todo. Pero la evaluación por ejemplo, en los casos de los postgrados de comunicación, especialmente de las universidades públicas, es vital. El punto es qué tipo de evaluación. Si la evaluación que viene de un movimiento efectivista, o la que viene de un movimiento honesto, un movimiento serio, un movimiento democratizador, porque todo lo que sea aclarar cómo está la situación que vivimos y no engañarnos posibilita luchar contra las exclusiones y las desigualdades. Una evaluación que debe ser eficaz, posibilitar cambios, corregir anomalías, sino para qué la hacemos.

Escenarios de lo pedagógico

Pregunta: En un artículo de Guillermo Orozco, referido a una pedagogía crítica de la representación, se apuntan ideas de continuidad a lo que veníamos conversando⁹. Él dice:

- “en el entorno postmoderno caracterizado por el creciente protagonismo de los Media en la generación y circulación de conocimiento, lo que está en juego no es sólo la relevancia de las tradicionales instituciones educativas (la Universidad). Está en juego la misma pedagogía como dispositivo de poder, por el cual o se contrarresta el bloque del poder, fortaleciendo a la sociedad o por el contrario, se ejerce su control y se inscribe su autoridad en las relaciones sociales”
- “realizar una deconstrucción de la representación, implica asumir a las instituciones educativas y en particular a la escuela, como instituciones culturales, donde se negocien significados y se produzcan sentidos, a la vez que se ejercite a los estudiantes en el cuestionamiento de los modos de producción de conocimiento vigentes, incluidos los de la propia institución educativa, de los mecanismos de legitimación y certificación social de los conocimientos producidos y de las relaciones de poder imbuídos en ellos”;
- “lo pedagógico entonces es central para una transformación social y aspirar a condiciones más democráticas en nuestras sociedades de fin de milenio. Se requieren muchas discusiones y un debate serio, sistemático y permanente”.

JMB: Yo he tenido una larga historia de peleas con la facultad de Educación, y con la concepción especialista de lo pedagógico. Yo reconozco que hay un saber pedagógico, pero lo que no acepto es que es un saber separado de algún otro saber. De los saberes temáticos, por decirlo de alguna manera.

Cada vez estoy más convencido de que se debe recuperar un viejo concepto similar al concepto de “carisma” recuperado por Max Weber para la política moderna. O sea, quitándole la dimensión religiosa al carisma. Si hay una cosa parecida a eso es lo que yo llamo vocación, una idea que parece vieja pero que considero fundamental. Personalmente,

⁹ Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. Revista Nómadas, Universidad Central.

yo gozo enseñando, creo que nací para maestro, y entonces si los alumnos la pasan bien es porque yo lo paso bien. Si yo lo sufro, ellos lo sufren.

Yo tuve un profesor, que es el que me marcó para toda la vida, que siendo pequeño, enseñándome historia de la filosofía, me dijo: “autoridad viene de autor. Tiene autoridad quien es autor, quien no es autor es autoritario”. Los autores no se imponen, los autores exponen, expresan. Yo tenía 7 años cuando oí esto.

Lo pedagógico es un saber, pero es un saber ligado a ciertas capacidades, a ciertas destrezas. La componente teatral, por ejemplo, es clave para mantener la atención de un público hablándole durante dos o cuatro horas. Sin embargo, toda la parafernalia que la pedagogía formal ha convertido en taxonomías, retahíla de estupideces en muchos casos, no deja pensar al sujeto que tiene delante. Esto para mí es lo terrible, saberes postizos que se meten encima, saberes que se convierten en recetas para decirle a alguien si es bueno o malo, si funciona o no la relación, cuando eso se ve a otro nivel, en otros planos, tiene mucho más que ver con lo cotidiano. Como dice mi amigo Savater: educar es un cuerpo a cuerpo, yo no transmito, yo contagio. Él dice, ni el saber, ni la ciudadanía se transmiten, se contagian. Si sabes, contagias. Si eres demócrata, contagias.

Repito: sí importa lo pedagógico, pero como una dimensión reflexiva de la práctica docente. O sea, el docente tiene que estar reflexionando sobre su práctica. Y en esa reflexión pueden entrar ciertas mediaciones de lo pedagógico, pero en la medida que sea sobre la práctica que está haciendo, no como saberes abstractos, separados del saber que enseña. Enseñar historia no es enseñar matemáticas. Alguien desde afuera no me puede decir cómo enseñar matemáticas y cómo enseñar historia, porque además tiene que ver con la vocación. Si se tiene vocación de matemático se es autor, autor en tu tema, en tu mundo de pequeños saberes y de la relación cuerpo a cuerpo con los alumnos, de exponerte, de jugártela. Mira tú: los pedagogos en el sentido especialista, lo que hacen es que el profesor no se exponga, que sepa manejar, dominar, tener autoridad. Otra vez: esa persona no es autor, “tiene” autoridad.

Pregunta: Tu dices en *Oficio de cartógrafo*, a propósito de la actitud de dependencia de la investigación: “a nombre del pragmatismo o del oportunismo, las escuelas no sólo resultarán incapaces de elaborar una concepción mínimamente propia, sino que acabarán trasladando su actitud de dependencia a la relación pedagógica, pues sólo en una relación activa de apropiación e invención, puede hacerse frente a la conversión de los modelos en dogmas, y de las teorías en doctrinas”¹⁰. Por mi parte, y “desde el lado de acá”, de los estudiantes, tengo la impresión de una relación mayoritaria con algunos modelos y teorías como si se tratarán realmente de verdades definitivas. Igual cosa con determinados autores. Veo en eso, y me incluyo, una relación patrimonial con el conocimiento.

¿Cómo visualizas esa relación pedagógica desde un PosCom? ¿crees que estos deban asumir expresamente un enfoque pedagógico que responda a tres tipos de saberes: un saber “qué”, un saber “cómo” y un saber “para qué”?

JMB: Primero, la conversión del saber en doctrina. Para mí esto tiene que ver con la relación perversa de la universidad con la sociedad; o sea, con la incapacidad de la universidad de trazar una distancia respecto a la sociedad. El saber se construye a una cierta distancia. Si tu estás totalmente presionado y atrapado en la realidad no puedes pensar. Ese

¹⁰ *op. cit.*, p. 236.

filósofo que me formó a mí (“autoridad viene de autor”) también me dijo: “la gente que tiene hambre difícilmente puede pensar”. Y claro, el hambre tampoco permite esa distancia. Yo diría que hoy especialmente la universidad tiene una enorme dificultad, porque la sociedad está cambiando a una velocidad y en unas direcciones que no son las que preveíamos, no son las que queríamos, y no sabemos para dónde va. En este sentido, lo peor del mercado, lo más *light* del mercado se mete en la universidad, porque mantienen una relación perversa. Yo creo que ahí hay un problema de fondo que tiene que ver con esta relación.

Por otro lado, la relación profesor-alumno da lugar a muchos malentendidos. Hay, por ejemplo, profesores que parecen tolerantes, pero que no lo son. Son simplemente oportunistas, sofistas, que practican la dialéctica falsa de Bourdieu: “tú crees qué, y yo creo qué y entonces en función de eso no hacemos nada” con lo cual se hace cómplice de la pasividad y el oportunismo del estudiante. El punto es si el profesor se presta o no se presta a ese juego. Entonces, la universidad crea muchas trampas en la relación profesor-alumno: crea trampas de tipo doctrinario, que aparentan ser saberes pero no son saberes, son doctrinas, son catequismos, son *slogans* que se repiten, son modas que pasan.

Esto nos lleva a lo de fondo. El alumno hoy vive una situación muy jodida. Es cierto que hay un derroche. El alumnado en muchos casos no está sabiendo aprovechar lo que las universidades ofrecen, porque para aprovecharlo tendrían que exigirse más, trabajar más. Y en cambio hay una pereza ambiental producto que la incertidumbre fácilmente se convierte en pereza mental. Pero aún así, frente a todas las críticas que hay sobre el conformismo, sobre la pereza, yo siempre digo: mira, la que es perezosa no es la juventud, es la sociedad. La gente quiere hacerse rica en poco tiempo. Los capitalistas de verdad sabían que se hacían ricos al final de la vida, trabajando durísimo toda la vida, que a lo más sus hijos iban a heredar la riqueza. Ahora no, la gente quiere hacerse rica en 5, en 10 años. Y eso no es posible dentro de reglas mínimas, democráticas y éticas. Por lo tanto hay que robar, hay que matar, hay que mentir, hay que sobornar, hay que ser cómplice sumiso. En ese sentido, entonces, todas las críticas que se hacen a la juventud, yo las formulo a esta sociedad. El conformismo no es una característica de la juventud, es el resultado de todas las decepciones y frustraciones de mi generación. Nosotros tuvimos la revolución agarrándola de la cola en los años 60, creíamos realmente que la utopía la teníamos en las manos. Y mira lo que ha quedado: Pinochet, neoliberalismo, oportunismo por todos lados.

Por eso es que las preguntas de fondo son el “para qué” y yo te añadiría otra: el “para quién”. O sea, el “cómo” tiene que ver con un mínimo de honestidad, del lado de los alumnos y de los profesores. Habría que hacer una especie de juramente hipocrático al comenzar un curso, diciendo “nos vamos a engañar, pero nos vamos a engañar sólo el 30%, el otro 70% nos vamos a decir la verdad”. Un mínimo de honestidad. A lo mejor podemos construir una relación productiva, una relación fecunda, una relación valiosa, en el sentido que va a dejar valor de lado y lado. Una relación no deja nunca valor de un solo lado si es profunda. Si es utilitaria, instrumental, sí. Entonces ahí está el “para qué”. El “para qué” nos dictaría, nos propondría un “cómo” hacer verdad esta relación con un mínimo de honestidad, a sabiendas que de todas maneras la relación es tramposa.

Ahora, ese “para qué” hoy es enormemente difuso, confuso, incierto, porque tiene dos caras. Hay un “para qué” individual: para que te puedas ganar la vida bien, con calidad de vida. Pero a la vez, tienes que contribuir a la calidad de vida de los demás, por tanto tiene que haber un mínimo de dimensión ético-política en esa pregunta. Y esa es la otra cara del “para qué”. Enseñar en comunicación no es lo mismo que enseñar en arquitectura

porque el arquitecto tiene una obligación a la sociedad muy distinta a la del comunicador. Y no estoy hablando de los contenidos, me refiero a “desde dónde hablamos”.

Lo anterior me lleva a lo que ha sido la pregunta desde el comienzo de mi trabajo más reflexivo sobre la práctica docente, en la Universidad del Valle. Que puede ser considerada uno de esos “milagros latinoamericanos”. Allí pude escoger la gente y armar el currículo. Yo “reventé” lo que era enseñar comunicación en Colombia, Periodismo más un poquito de adornos humanístico, y puse a las Ciencias Sociales a pensar los procesos y las prácticas de comunicación. Como área grande, dejé lo que realmente le importaba a la gente joven de Cali, que era el cine y la música. Fui absolutamente cómplice de lo que mis alumnos querían, que era teatro, música, danza, baile. ¿Por qué los iba a sacar de su mundo, de su piel, de su gozo?. Un día, sin embargo, un amigo de Cali me dijo: “Jesús, estás haciendo un programa brutalmente kanteano y racionalista, estos muchachos pintan antes de artistas que de investigadores sociales, por lo tanto hay que cambiar la pedagogía, hay que cambiar el sentido de los trabajos”. Y ahí fue que yo introduje rápidamente el “para quién” hacemos las cosas. Quien está aprendiendo primer semestre de fotografía no fotografía en abstracto, uno fotografía “en situación”. La universidad tiene que hacer un esfuerzo por recuperar las situaciones sociales del hacer fotografía, por ejemplo. Yo siempre les dije: “Ustedes no pueden hacer algo en sí: el “en sí” se piensa pero no se hace. Lo que se hace es para alguien. Por favor no lo hagan para mí, yo no existo. Piensen en algo, en alguien, individual o colectivo”. Ese es el “para quién” del que te hablo.

Termino. Un profesor un día nos dijo, empezando un curso de Historia de la Filosofía: “algunos de ustedes pueden llegar a ser intelectuales, que es lo más peligroso. Pero los intelectuales, en el fondo, socialmente, son menos que las prostitutas. ¿Saben por qué?. Porque las prostitutas saben quién las va a llorar el día que se mueran, saben con quién están, saben cómo hacer el amor a distintos hombres, saben estar con la gente, por lo tanto saben quién las va a llorar el día que se mueran. ¿Quién echa de menos a un intelectual?”. Es el “para quién” otra vez. ¿Para quién trabaja el intelectual?. Es jodidísimo responder estas preguntas hoy. ¿Para quién trabaja el intelectual?.

Del imaginario social de la Comunicación

Pregunta: Cornelius Castoriadis es sin duda un autor relevante que, a lo largo del siglo XX desarrolló una formulación donde “el dominio de lo imaginario adquiere un papel autónomo y además determinante en la definición de lo que se percibe como real, con lo que se pretende cuestionar aquellos planteamientos teóricos que lo conciben al modo de una ilusión o fantasía siempre supeditada a una preexistente realidad material, en la que supuestamente radicaría su verdadera y oculta naturaleza”¹¹.

Es en el libro *La institución imaginaria de la sociedad* donde este filósofo, político y psicoanalista despliega sus ideas fundamentales y va armando una definición.

“El mundo social-histórico se constituye tanto desde lo material como desde lo simbólico”.

“El imaginario social guarda una profunda relación con este orden simbólico. No se refiere, en tanto imaginario, a lo especular; no representa alguna suerte de reflejo de otro

¹¹ Carretero Pasín, Ángel (2001): *Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Universidad de Santiago de Compostela, España, p. 160.

nivel de lo real, ni tampoco remite a lo ficticio o ilusorio, sino más bien a la imaginación en su capacidad creativa: el imaginario social es eminentemente creación”¹².

JMB: Yo descubrí a Castoriadis en París, y yo lo cito en *De los Medios a las Mediaciones*, Yo integro la lectura que él hace de las luchas obreras. Pero no es mitificando al proletariado, tiene que ver con la vida cotidiana, con prácticas sociales. Está mucho más cerca de Thompson, de Gramsci, que de Althusser y de toda la manopla de los pseudo científicos marxistas.

Pregunta: Manuel Castells dice: “Cada modo de desarrollo se define por el elemento que es fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción (...) En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos (...) lo que es específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad (...) denomino informacional a este nuevo modo de desarrollo, constituido por el surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico basado en la tecnología de la información”¹³.

Aunque definido históricamente por la reestructuración del modo capitalista de producción, ¿la sociedad de la información, del conocimiento, descrita por Castells no es al mismo tiempo un gigantesco imaginario social abierto a la investigación?.

JMB: Sí. Es más, yo creo que lo que aporta más de fondo este Castells último, es una nueva agenda. O sea, las preguntas están en otro lado, y conserva para mí lo mejor de sus tiempos de utopía, movimientos sociales urbanos, que explícitamente está en la introducción al primer volumen. Allí recupera además los orígenes anarquistas de toda esta revolución. Los que están detrás de la Internet son gente del ‘68, son anarquistas de San Francisco. Silicon Valley no está en California porque sí, no está a una hora de San Francisco porque sí, en el hogar del movimiento *hippie*. En ese sentido, hay una “finta” que hace Castells, y es la siguiente: por un lado, la productividad en este nuevo modo de producción tiene que ver con la reflexión del conocimiento sobre el conocimiento, lo cual significa que la propia sociedad se convierte en un vasto campo de investigación como sujeto y como objeto. Hay una recualificación de la investigación en términos de exigencia; o sea, investigar hoy no es investigar de cualquier cosa, no es investigar de cualquier manera, pero sobre todo no es investigar de cualquier cosa. Si no estamos en el lugar donde se está cocinando ese nuevo sentido de la calidad de vida, de la productividad social, no estamos en nada. Hay una transformación muy fuerte ahí que de alguna manera hace parte de un pensamiento utópico, o sea de que lo que está pasando más allá del usufructo que el capitalismo está viendo de ello, de la cooptación que el capitalismo está viendo de ello, hay unas reservas de energía, hay unas reservas de imaginación, de creatividad social que hay que movilizar, que hay que empujar. Esa es la propuesta de fondo.

Santafé de Bogotá, enero de 2004.-

¹² Calveiro, Pilar (1998): *Política y verdad en Cornelius Castoriadis*, revista Megapolítica, vol. 2, número 8, p. 713.

¹³ “La era de la información”, Alianza, Madrid, 1997, vol. I, pp. 42-43.